

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LUCIANE APARECIDA MORAES CAPPONI

A RELAÇÃO ENTRE AS DISPOSIÇÕES PRESENTES NO *HABITUS* E AS
ESCOLHAS DIDÁTICO-METODOLÓGICAS DE PROFESSORAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA

CURITIBA
2016



LUCIANE APARECIDA MORAES CAPPONI

A RELAÇÃO ENTRE AS DISPOSIÇÕES PRESENTES NO *HABITUS* E AS
ESCOLHAS DIDÁTICO-METODOLÓGICAS DE PROFESSORAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA

Dissertação apresentada como requisito
parcial à obtenção do grau de Mestre em
Educação, no Curso Programa de Pós-
Graduação em Educação, Setor de
Educação da Universidade Federal do
Paraná.

Orientadora: Dra. Adriane Knoblauch

CURITIBA
2016

TERMO DE APROVAÇÃO

LUCIANE APARECIDA MORAES CAPPONI

A RELAÇÃO ENTRE AS DISPOSIÇÕES PRESENTES NO *HABITUS* E AS
ESCOLHAS DIDÁTICO-METODOLÓGICAS DE PROFESSORAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre
no Curso Programa de Pós Graduação em Educação, Setor de Educação da
Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora: Prof. Dr.^a Adriane Knoblauch
Departamento de Teoria e Prática de Ensino - UFPR

Prof. Dr.^a Cristina Carta Cardoso de Medeiro
Setor de Ciências Biológicas – Curso Educação Física
UFPR

Prof. Dr.^a Pura Lúcia Oliver Martins
Departamento Programa de Pós-Graduação em Educação,
Linha de Pesquisa Teoria e Prática na Formação de
Professores – PUCPR.

Curitiba, 10 de março de 2016.



PARECER

Defesa de Dissertação de Luciane Aparecida Moraes Capponi para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Adriane Knoblauch, Prof.^a Dr.^a Pura Lúcia Oliver Martins, Prof.^a Dr.^a Cristina Carta Cardoso de Medeiros, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "A RELAÇÃO ENTRE AS DISPOSIÇÕES PRESENTES NO *HABITUS* E AS ESCOLHAS DIDÁTICO-METODOLÓGICAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Adriane Knoblauch		aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Pura Lúcia Oliver Martins		aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Cristina Carta Cardoso de Medeiros		aprovada

Curitiba, 10 de março de 2016.

Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do PPGE

Prof.^a Dra. Monica Ribeiro da Silva:
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

DEDICATÓRIA

*Este trabalho é
dedicado aos professores
que, apesar de tudo, não
desistem de ensinar.*

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a Deus meu maior ajudador neste período;
Ao meu querido Giovani, pela paciência e cuidado com os meninos enquanto
fazia minhas leituras;
Aos meus amados Murilo e Vitor, que dividirão meu tempo com tantos outros
afazeres;
À Prof. Dra. Adriane Knoblauch, que foi mais que uma orientadora, tornou-se
uma amiga, que compartilhou seu conhecimento e dedicou seu tempo a esta
pesquisadora;
Às professoras Dra. Cristina Carta Cardoso de Medeiro e Dra. Pura Lúcia
Oliver Martins por suas leituras atentas, por suas contribuições e palavras de
incentivo durante a Qualificação e a Defesa desta pesquisa;
À Prof. Dra. Tania Braga, que nos mostrou os caminhos a serem seguidos
durante a pesquisa;
Às queridas professoras, que dedicaram um pouco do seu tempo,
compartilharam suas experiências, e contribuíram na construção desta
pesquisa;
Às minhas colegas de trabalho pelo incentivo e companheirismo.

EPÍGRAFE

O tempo muito me ensinou:
Ensinou a amar a vida,
Não desistir de lutar,
Renascer na derrota,
Renunciar às palavras e pensamentos negativos,
Acreditar nos valores humanos,
E a ser OTIMISTA.
Aprendi que mais vale tentar do que recuar....
Antes acreditar do que duvidar,
Que o que vale na vida,
Não é o ponto de partida e sim a nossa caminhada.

Cora Coralina

RESUMO

Esta pesquisa tem a intenção de investigar as disposições presentes no *habitus* e as escolhas didático-metodológicas de professoras da educação infantil para o ensino da linguagem escrita. Os estudos foram pautados na Teoria Sociológica de Pierre Bourdieu, considerando os conceitos de *habitus*, campo, capitais. Foram utilizadas ainda as análises de Gimeno Sacristán sobre ação e prática docente e os diferentes saberes que as constituem e também os estudos de Setton sobre os processos de socialização na constituição do indivíduo e as disposições presentes no *habitus*. Para as análises dos conceitos de alfabetização e letramento recorreu-se aos seguintes autores: Soares; Britto Kramer; Lucas; Kishimoto; Baptista; Tfouni; e Ferreira. Os dados foram coletados em diferentes momentos da pesquisa por meio de levantamento teórico, questionário, observação, conversas durante o planejamento das professoras e entrevistas. Participaram da pesquisa três professoras da modalidade Pré - Educação Infantil, da Rede Municipal de São José dos Pinhais - PR. A análise dos dados nos possibilitou afirmar que as motivações que as professoras possuem para o trabalho com a linguagem escrita são diversas e oriundas do entrelaçamento de diferentes agentes socializadores (família, escola, trabalho, etc.) e que suas experiências enquanto alunas e suas experiências profissionais também são fonte de modelos a serem seguidos. Além disso, a troca com seus pares e a preocupação com a transição para o ensino fundamental funcionam como motivação para suas escolhas. As disposições do *habitus* mostram-se duradouras, porém passíveis de mudanças e reestruturações. Assim, as escolhas das professoras são fruto das disposições de um *habitus* híbrido que é construído processualmente, em diferentes momentos de suas trajetórias de vida, considerando suas experiências, conhecimentos interiorizados e incorporados, sendo capaz de assimilar novas experiências e se ajustar às necessidades específicas, de forma que suas práticas também são híbridas.

Palavras-chave: *Habitus*; Linguagem escrita; Prática docente; Educação Infantil.

ABSTRACT

This research intends to investigate the dispositions present in the *habitus* and the didactic methodologies chosen by early childhood education teachers to teach the written language. The studies were based on Pierre Bourdieu's Sociology Theory considering the concepts of *habitus*, field, capitals. Gimeno Sacristán's analysis about the action and teaching practices and its different notions, and Setton's studies on the socialization processes of the individual conception and its dispositions present in the *habitus* were also used. For the analysis of the concepts of the alphabetization and lettering the following authors were utilized: Soares; Britto Kramer; Lucas; Nogueira; De Albuquerque et.al.; Kishimoto; Baptista; Tfouni; and Ferreiro. The data was collected in different moments of the research through theoretic data gathering, questionnaires, observation, conversations during the teachers' planning periods and interviews. Three Early Childhood Education teachers from the district of São José dos Pinhais participated in the study. The analysis of the data allowed us to state that there are several motivators for teachers to work with written language and stem from different interlinked socializing agents (family, school, work, etc.) and that their experiences while teachers and their experiences as professionals are the source of the models to be followed in their classrooms. Furthermore, the exchange amongst the teachers and their concern with the transition of their students to Elementary School are also motivators for their choices. The dispositions of the *habitus* are long lasting, but open for change and restructuring. Therefore, the teachers' choices are fruit of the dispositions of the hybrid *habitus* that is built through processes, in different moments of their lives, considering their experiences, incorporated internal knowledge, which allows them to assimilate new experiences and adjust to specific needs so that their practices are also hybrid.

Key words:: *Habitus*; Written Language; Teaching Practices; Early Childhood Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	- TRABALHOS QUE RELACIONAM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL ENTRE 2004 E 2013.....	22
QUADRO 2	- TRABALHOS APRESENTADOS NO GT08 E A TEORIA SOCIOLÓGICA DE PIERRE BOURDIEU.....	25

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. A PESQUISA E OS CAMINHOS PERCORRIDOS.....	30
1.1 Instrumentos e procedimentos utilizados	32
1.2 Campo de Pesquisa	33
1.3 Agentes da Pesquisa.....	38
2. A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO AGENTE E A INCORPORAÇÃO DE DISPOSIÇÕES QUE CONSTITUEM O <i>HABITUS</i>	47
2.1 A socialização e a constituição do agente.....	47
2.2 A escolha pela profissão	51
2.3 Aprendendo a ser professora	57
3. FATORES QUE CONTRIBUEM PARA AS ESCOLHAS DIDÁTICO- METODOLÓGICAS DAS PROFESSORAS	64
3.1 A compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento.....	64
3.2 A experiência enquanto alunas	71
3.3 A troca entre os pares	73
3.4 A preocupação com a transição para o ensino fundamental.....	74
4. ATIVIDADES COM A LINGUAGEM ESCRITA: O PROPOSTO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	78
4.1 Estratégias para o trabalho com a linguagem escrita.....	78
4.2 A Brincadeira.....	79
4.3 A Leitura – literatura infantil.....	81
4.4 O que move a prática?	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS.....	96
APÊNDICES.....	106
ANEXOS	110
ANEXOS	111

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem a intenção de investigar as disposições presentes no *habitus* e as escolhas didático-metodológicas de professoras da educação infantil para o ensino da linguagem escrita.

O interesse pelo trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil surgiu na realização do curso Pró Letramento Alfabetização e Linguagem (programa de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, escrita e matemática), realizado em 2010. Este curso é oferecido pelo MEC (Ministério da Educação), aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da rede pública de ensino.

Os temas alfabetização e letramento sempre me pareceram muito interessantes e compreendê-los seria fundamental para a realização de um trabalho relevante na Educação Infantil.

As falas de algumas professoras de que “não cabe à Educação Infantil alfabetizar” não parecia se encaixar na realidade e necessidade das crianças com as quais trabalhava. Afinal, elas demonstravam interesse, curiosidade, e possíveis hipóteses sobre a escrita. Dessa forma, buscava maiores informações sobre o trabalho com a alfabetização e letramento na Educação Infantil.

Durante o curso, muitas das atividades propostas para o Ensino Fundamental, foram adaptadas para a Educação Infantil, mostrando-se um trabalho possível e significativo, pois possibilitavam a inclusão da criança da Educação Infantil na cultura letrada.

A socialização com outras professoras durante a realização do curso possibilitou a troca de experiências, contribuiu para ampliar os conhecimentos e perceber novas alternativas para o trabalho com a linguagem escrita.

Após a formação, compreendi alfabetização enquanto um processo amplo e em construção, o que pode ser descrito nas palavras de Kramer e Abramovay, (1985, p.104):

[...] concebemos a alfabetização como um processo ativo de leitura e interpretação, onde a criança não só decifra o código escrito, mas também o compreende, estabelece relações, interpreta. Desse ponto de vista, alfabetizar não se restringe à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo, mas começa no momento da própria expressão, quando as crianças falam de sua realidade e identificam os objetos que estão ao seu redor. Segundo nosso enfoque, pois, alfabetização não se confunde com um momento que se inicia repentinamente, mas é um processo de construção. (KRAMER e ABRAMOVAY, 1985, p.104).

Entendo que o letramento se refere à condição em que o indivíduo se torna apto a fazer uso social da leitura e da escrita, compreendendo e incorporando estas práticas. “Não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente”. (SOARES, 1998, p.20)

Dessa forma, é possível compreender que cabe à Educação Infantil contribuir para o processo de alfabetização e letramento, pois a criança da Educação Infantil pertence a uma sociedade cuja base de comunicação é a escrita, e tem por intermédio da escrita a possibilidade de inclusão social, bem como de participação nesta sociedade. Além disso,

O trabalho com a linguagem escrita na educação infantil se justifica por considerarmos que a criança produz cultura e que essa produção se realiza na interação que ela estabelece com o mundo e com as diversas produções culturais desse mundo. A escrita é um elemento importante dessa cultura. A criança interage com ela, procura compreendê-la e dela se apropriar. (BAPTISTA, 2010, p.3)

Compreendido tais conceitos, novas questões surgiram. Como trabalhar a linguagem escrita respeitando as especificidades da Educação Infantil? O que as crianças pensam sobre a escrita? Quais são suas hipóteses? Elas compreendem a função social da linguagem escrita? Assim surgiu meu projeto de pesquisa da especialização.

A especialização em Docência na Educação Infantil abordou o tema: o que dizem as crianças da educação infantil sobre a escrita, analisando durante as interações, nas realizações das atividades propostas, o que a criança pensa sobre a escrita e como ela se apropria desta linguagem. O foco da pesquisa foram 11 crianças na faixa etária entre três e quatro anos. Os dados foram coletados, a partir de observações e conversas com as crianças durante algumas atividades que envolviam a linguagem escrita. Após análise dos

dados, observei que as crianças, embora no início do processo de aquisição da escrita e em diferentes estágios, têm suas hipóteses sobre a escrita e seu próprio significado enquanto função social, além de reconhecerem o prestígio que a escrita confere ao alfabetizado/letrado. (CAPPONI, 2013)

Portanto, possibilitar a linguagem escrita à criança da educação infantil é garantir o direito de vivenciar e explorar esta linguagem e a partir desta vivência construir seu conhecimento, criar hipóteses e ter autonomia quanto à apropriação da linguagem escrita.

Posteriormente, ao término da especialização, em momentos de planejamentos de aulas com outras professoras, novo fato tornou-se questionável: Por que algumas professoras pareciam “privilegiar” a linguagem escrita em detrimento a outras? Quais eram suas motivações? Por que faziam tais escolhas didático-metodológicas?

Embora tenha conhecimento de que a linguagem escrita está presente nas diferentes modalidades da Educação Infantil, nosso foco será a modalidade Pré por ser a modalidade de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e por verificar um trabalho mais “acentuado” com esta linguagem, devido à preocupação presente na fala das professoras quanto à transição para o ensino fundamental. Minha preocupação não estará voltada à eficiência do método, tão pouco em apontar erros e acertos. Simplesmente, buscarei compreender porque as professoras fazem determinadas escolhas para o trabalho com a linguagem escrita.

Assim, a pesquisa foi realizada com três professoras da modalidade Pré, em um Centro de Educação Infantil (CMEI), no Município de São José dos Pinhais. Optei por uma definição no CMEI em que trabalho tendo em vista a disposição de três professoras em participar da pesquisa e devido o curto tempo disponível para a realização da coleta de dados. O referencial teórico possibilitou a construção do problema de pesquisa: **Qual a relação entre as disposições presentes no *habitus* que motivam ou impulsionam as professoras da Educação Infantil para determinadas escolhas didático-metodológicas para o ensino da linguagem escrita?**

A problemática central traduz nas questões:

- ✓ Por que fazem tais escolhas?
- ✓ Quais são suas motivações?

O objetivo geral é estabelecer relações entre as disposições presentes no *habitus* que impulsionam as escolhas didático-metodológicas para o trabalho com linguagem escrita na educação infantil, buscando contribuir para construção de conhecimento teórico sobre disposições do *habitus* na ação e prática docente.

Os objetivos específicos são:

- ✓ Reconhecer elementos da trajetória de vida das professoras e relacioná-las com as escolhas que realizam para o ensino da linguagem escrita;
- ✓ Analisar o que as professoras compreendem por alfabetização e letramento e de que maneira sua compreensão influencia sua prática;

As hipóteses

- ✓ As professoras da modalidade Pré realizam escolhas didático-metodológicas para o trabalho com a linguagem escrita pautadas em experiências anteriores;
- ✓ Diferentes disposições adquiridas durante o processo de socialização influenciam suas ações e práticas;

A escolha do referencial teórico foi pautada na Teoria Sociológica de Pierre Bourdieu.

Segundo Medeiros (2007), o levantamento realizado em pesquisas de pós-graduação (teses e dissertações) entre os anos de 1965 a 2004, apresentou a Teoria Sociológica de Pierre Bourdieu como uma possibilidade de contribuição para construção do conhecimento no campo educacional, sobretudo em pesquisas que estejam voltadas à prática docente.

Segundo a autora, as pesquisas analisadas que tratam da formação de professores compreendem a prática docente como “resultado de um processo histórico e uma operação de conhecimento estruturada e organizada a partir de esquemas classificatórios”, isto é, a partir de disposições do *habitus*. “O professor traz para a prática pedagógica seu *habitus* e seu capital cultural e esses interferem em sua forma de professorar.” (MEDEIROS, 2007, p.10).

Assim, compreender a prática docente requer compreender o *habitus* do professor, suas disposições, bem como sua trajetória profissional, vida

familiar, escolar, apreciações, enfim, compreender que a gênese de sua prática não se limita ao seu conhecimento intelectual, mas é resultado das incorporações de disposições presentes em seu *habitus*.

Para Medeiros (2007) considerando a influência das experiências anteriores (sejam pessoais, profissionais, escolares, religiosas) sobre a prática docente, a Teoria de Pierre Bourdieu “pode contribuir para se ter clareza sobre as questões que pesam no desempenho dos professores” (MEDEIROS, 2007, p.11).

Deste modo, as análises estarão pautadas na Teoria Sociológica de Pierre Bourdieu, a fim de estabelecer quais são as relações entre o *habitus* das professoras e suas escolhas didático-metodológicas para o ensino da linguagem escrita.

Segundo Bourdieu (2011a), *habitus* é,

Sistemas de disposições duráveis e transponíveis¹, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor intenção consciente de fins e o domínio expreso das operações necessárias para alcança-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU, 2011a, p.87)

Portanto, *habitus* é mais que um conceito, é uma maneira de conceber, de pensar. É princípio gerador de ação, não consciente, tão pouco mecânico. É um estado adquirido, que direciona nossa conduta, mas interiorizado e estruturado pelo agente, é capaz de produzir novas ações pautadas em esquemas anteriormente estabelecidos. São disposições que influenciam nosso modo de pensar, de sentir, de agir, sendo flexível e reestruturável, adaptando-se a novas situações, parecendo-nos natural.

Assim, Bourdieu (1982; 1983; 1989; 1996; 2004a; 2004b; 2007 a; 2007b; 2008; 2011; 2011b) nos apresenta o conceito de *habitus* e afirma que o *habitus* primário (família e escola) é o alicerce, a força motriz, a base de nossas disposições e influenciará nossas ações futuras, funcionando como um princípio gerador e orientador de práticas. Ele ajusta-se de acordo com nossas

¹ Entende-se o termo transponível no sentido de transferência.

necessidades inerentes, às novas situações e às experiências inesperadas, sendo suas disposições duráveis, mas não imutáveis; temporal, estruturando ações e relações, possibilitando uma aplicação sistemática de princípios de percepção e ação, isto é, ele proporciona um sentido do jogo que permite a tomada de decisões, a prática de ações de forma inconsciente baseado em experiências passadas.

Bourdieu, a partir do seu conceito de *habitus*, reforça a ideia de manutenção, conservação, continuidade, pois *habitus* é um conhecimento adquirido, uma disposição incorporada pelo agente que se estrutura e dá a ela subsídios para suas ações.

É mediação universalizante, que faz com que as práticas sem razão explícita e sem intenção significativa de um agente singular sejam, no entanto, “sensatas”, “razoáveis” e objetivamente orquestradas. (BOURDIEU, 1983, p. 73)

Porém, para compreender o *habitus* é preciso entender as instituições de socialização que constituem o agente, sendo a primeira instituição socializadora, a família, o que dá ao *habitus* primário força e enraizamento, sem, contudo, desconsiderar as demais instituições socializadoras (escola, trabalho, religião, amigos, etc.). É na família, primeira instituição estruturante pela qual o agente passa que se aprende a ser um agente social e a pertencer ao meio social.

Para Bourdieu, a família é a principal formadora do *habitus* do agente, que posteriormente, contará com influências no campo educacional, trabalho, religião, sendo seu *habitus*, em alguns momentos, reorganizado, mas com sua gênese dificilmente transformada.

Quanto à socialização, os estudos de Setton (2002; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012) oportunizam uma compreensão dos processos de socialização na constituição do agente dada à relação de múltiplas experiências em diferentes campos e envolvendo diversos aspectos (físico, psicológico, cognitivo, social, cultural) não sendo possível dissociá-los para sua análise e compreensão. Ligar com o parágrafo de baixo

Gimeno Sacristán (1999) propicia a compreensão de prática e ação docente. Segundo o autor, prática é construção histórica, social,

institucionalizada e consolidada que direciona, possibilitando uma regularidade e objetividade nas ações dos agentes que compartilham o mesmo campo social. Já a ação, segundo o autor, pertence ao agente e é resultado de experiência acumulada seja por observação, experimentação ou teorização. Ela é pessoal, singular, fruto da condição humana, expressão de quem age constituída também de experiência pessoal sendo, portanto, a marca de cada um e um meio de identificar-nos.

Bourdieu (1983) assim como Gimeno Sacristán, compreende a prática enquanto construção histórica, resultado de uma trajetória social, da incorporação de um *habitus* que frente a situações imprevisíveis gera estratégias que dispõe de ações outrora vivenciadas. No entanto, para Bourdieu (1983) é o *habitus* que desencadeia as ações sem que haja uma intenção consciente. “O *habitus* produz práticas, individuais e coletivas, produz história, portanto, em conformidade com os esquemas engendrados pela história”. (BOURDIEU, 1983, p.76)

Segundo Bourdieu (1983) condições de existência similares tendem a produzir disposições de *habitus* semelhantes, e embora possa haver particularidades, há também certa homogeneidade relativa e uma harmonização das práticas e ações, o que lhes confere, segundo o autor, uma regularidade e objetividade, sem a necessidade de consciência ou racionalidade, sendo compreendidas e prováveis a todos os agentes pertencentes a um mesmo grupo ou classe, isto é, agentes pertencentes à mesma classe ou grupo e que são:

produtos de condições objetivas idênticas que estão destinados a exercer simultaneamente um *efeito de universalização e de particularização*, na medida em que elas só homogeneízam os membros de um grupo distinguindo-os de todos os outros. (BOURDIEU, 1983, p.66)

Assim, prática e ação são frutos da incorporação de um *habitus*, seja ele de classe ou das disposições do *habitus* adquiridos pelo agente durante sua trajetória social.

Gimeno Sacristán (1999) corrobora com o conceito de *habitus* defendido por Bourdieu ao afirmar que as ações passadas servem de base, orientam as ações futuras, constituindo-se em esquemas, roteiros. O

conhecimento adquirido, as experiências vividas forjam a identidade, constituem e modelam o agente, fundamentam um estilo próprio e possibilitam um equilíbrio quanto às futuras ações.

Ação e prática educativa são compreendidas quando nos debruçamos às atividades desenvolvidas pelos docentes. Por exemplo, os docentes têm por prática realizar o planejamento de suas aulas, estabelecendo rotinas, projetos, metodologias de ensino, entre tantos outros afazeres. Isto se refere à prática, porque é comum aos agentes envolvidos no campo educacional.

Já a ação será ímpar por se tratar de cada professor. Os planejamentos para as aulas não serão iguais, pois dependerão do conhecimento, metodologia e intenção educativa que cada docente tem. A maneira como direcionam suas aulas, como organizam suas rotinas e executam seus projetos partirá de suas experiências pessoais e profissionais e isto se deve às disposições presentes no *habitus* de cada um.

Segundo Gimeno Sacristán (1999) todo conhecimento adquirido pelo indivíduo, quer seja científico, cultural, social, de crenças, valores, sentimentos permeiam suas ações e o constituem enquanto agente social, servindo de base para futuras ações e formando seu *habitus*.

As práticas seguem regularidades que constituem os campos. As ações são únicas, abertas e pessoais, geradas por disposições presentes no *habitus* de cada docente.

Ainda sobre a prática e ação docente Nunes (2001), analisando pesquisas que tratam os saberes docentes e formação de professores, relata que, os estudos que dão voz ao professor, analisando suas trajetórias, experiências pessoais, sociais e profissionais são recentes. Esta nova abordagem teórico-metodológica tem o professor como foco central e considera a interferência da vida pessoal na prática profissional. Segundo a autora, “passou-se a estudar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: individual, profissional, etc.”. (NUNES, 2001, p.29) Numa nova perspectiva, os estudos sobre os saberes docentes buscam identificar “os diferentes saberes implícitos na prática docente”. (NUNES, 2001, p.28)

Considerando-se que o *habitus* interiorizado é exteriorizado e constituído em diferentes campos, é possível afirmar que a prática docente é

influenciada por experiências vivenciadas em diferentes momentos, quer seja no processo de escolarização, de formação profissionalizante ou de socialização. Todas as experiências contribuem para gênese dos saberes que o docente utiliza em sua prática.

No que se refere à alfabetização e letramento, muitos são os estudos e pesquisas que abordam este tema na Educação Infantil, bem como práticas de leitura e escrita nesta etapa, a citar: Soares (1998; 2001; 2004; 2009); Britto (2005); Kramer (2006); Lucas (2009); Kishimoto (2010); Baptista (2010); Tfouni (1995); Ferreiro (2007). Tais autores abordam conceitos de alfabetização e letramento e a importância de trabalhá-los de forma indissociável; a organização da sociedade em função da escrita (cultura escrita); práticas para alfabetização e letramento, bem como a importância da brincadeira para a educação infantil.

Mortatti et.al. (2014) faz um levantamento de trabalhos acadêmicos realizados, sobre Alfabetização, no Brasil, entre os anos 1965 - 2011, considerando avanços, desafios e contradições, destacando a necessidade de novas pesquisas que abordem questões teórico-metodológicas de ensino e processos de aprendizagem que de fato contribuam para construção de novos conhecimentos e não a “*reprodução de verdades inquestionáveis*” (p.27, grifo dos autores).

Segundo Mortatti et.al. (2014), a partir da década de 80 cresce a quantidade de produções acadêmicas voltadas ao tema alfabetização. E isto se dá, segundo ela, devido a diferentes fatores:

- ✓ A definição da pós-graduação em seus níveis e finalidades, o que provocou sua expansão;
- ✓ A “implementação de novas formas e modos de estudar a alfabetização e seus problemas” (MORTATTI et.al. 2014, p.10) tornando-se objeto de estudo nas pesquisas, uma vez que passou a ser considerado índice de medida de qualidade e eficiência das escolas;
- ✓ O desejo de buscar soluções, melhorias para a educação brasileira;
- ✓ Os contextos político e econômico também impulsionaram as produções sobre o tema, pois os compromissos e metas globais

estabelecidos por organismos multilaterais estavam atrelados ao sucesso da alfabetização;

- ✓ E principalmente, devido à “decorrência das reiteradas evidências do fracasso da escola em alfabetizar” (MORTATTI et.al. 2014, p.11), o que levou o tema às diferentes áreas de conhecimento;

No entanto, Mortatti et.al. (2014), afirmam que embora haja um crescimento quantitativo das produções publicadas no Banco de Teses da CAPES, que passaram de 34 para 186 produções na década de 80 (crescimento de quase 550%), e de 186 para 341 na década de 90 (crescimento de aproximadamente 100%), existem muitas lacunas a serem preenchidas, pois observa uma

Dispersão e disputas de enfoques; repetições de temas e abordagens “da moda”; ausência de problema de investigação, de consistente justificativa de relevância e pertinência científicas e sociais; ausência da devida revisão bibliográfica e de consistente e coerente referencial teórico-conceitual, dentre outros problemas (MORTATTI et.al. 2014, p.27)

Tais dados revelam que apesar do crescente avanço quantitativo de teses e dissertações nas diferentes áreas de conhecimento, há pouca contribuição em termos de produção de conhecimento, o que segundo Mortatti et.al. (2014) “indicam consolidação de tendência à *reprodução de ‘verdades inquestionáveis’*”, isto é, não há uma produção de novos conhecimentos sobre o tema. (MORTATTI, 2014, p.27)

Uma busca realizada também na ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, no período de 2004 a 2013 (26ª a 36ª reunião), por trabalhos que abordassem a temática alfabetização e letramento na educação infantil, com o objetivo de verificar a produção de pesquisas nesta área. Nesta busca, foram incluídos trabalhos que apresentassem além da escrita, a leitura na educação infantil. Tais reuniões foram escolhidas por ser o evento de maior repercussão na área da educação, com apresentação de trabalhos com qualidade reconhecida,

No Quadro 1 é apresentado o número de trabalhos que se referem à alfabetização e letramento na educação infantil selecionados no período de 2004 a 2013, reiterando a pouca produção sobre o tema.

Reunião	GT	TÍTULO TRABALHO
36	GT07	LEITURA LITERÁRIA NA CRECHE: O LIVRO ENTRE OLHAR, CORPO E VOZ.
36	GT07	CRIANÇAS, CULTURAS INFANTIS E LINGUAGEM DOS QUADRINHOS: ENTRE SUBORDINAÇÕES E RESISTÊNCIAS.
35	GT07	PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DOS SABERES DOCENTES.
34	GT07	A CONSTRUÇÃO DA CULTURA DE PARES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCAR, LER E ESCREVER.
34	GT10	LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA FORMAÇÃO DE LEITORES DE TEXTOS E DA VIDA
33	GT07	A CRIANÇA E O LIVRO LITERÁRIO: ENCONTROS E POSSIBILIDADES
33	GT10	LER NA ESCOLA: AS VOZES DAS CRIANÇAS
32	GT10	O TRABALHO COM A LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
32	GT10	A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O ENCONTRO DA CRIANÇA COM O TEXTO
31	GT10	O TRABALHO COM CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA PELAS CRIANÇAS
30	GT10	O TRABALHO COM TEXTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
29		
28	GT10	A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCUSSÕES PRESENTES NO CENÁRIO ACADÊMICO ATUAL
28	GT07	INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E LETRAMENTO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO: DAS POLÍTICAS À SALA DE AULA.
28	GT10	PRÁTICAS DE LEITURA NA INFÂNCIA: USOS E REINVENÇÕES
27	GT10	LITERATURA INFANTIL E ESCOLA: O PAPEL DAS MEDIAÇÕES
26		

Quadro 1: Trabalhos que relacionam alfabetização e letramento na educação infantil entre 2004 e 2013. Fonte: Reuniões ANPED.

BRAGAGNOLO e DICKEL (2005) apresentam um estudo sobre “A linguagem escrita na Educação Infantil: Discussões presentes no cenário acadêmico atual”, trabalho apresentado no GT10 Alfabetização, Leitura e Escrita, na 28ª Reunião da ANPED.

Em seus estudos, as autoras fazem um mapeamento de trabalhos e discussões sobre o tema no Brasil, no período de 2000 a 2003. E devido ao

fato “de serem raros os trabalhos sobre a linguagem escrita na área de educação infantil” (BRAGAGNOLO e DICKEL, 2005, p.3) elas ampliaram sua pesquisa incluindo o processo de alfabetização, processo este compreendido como cognitivo, social e cultural “que transcende o aprendizado do código escrito” (BRAGAGNOLO e DICKEL, 2005, p.3).

Os trabalhos analisados pelas autoras revelam a necessidade de pesquisas que contribuam para construção de saberes que envolvam a linguagem escrita na educação infantil assim como práticas pedagógicas. Bragagnolo e Dickel (2005) afirmam que o envolvimento das crianças em práticas sociais de leitura e escrita fornecem elementos para reflexão quanto à “escassa discussão a respeito da criança de educação infantil no que tange ao aprendizado da leitura e escrita”. (BRAGAGNOLO e DICKEL, 2005, p.13).

De um modo geral, as produções que se referem à alfabetização e letramento na educação infantil analisadas no período de 2004 a 2013 acima relacionadas apresentaram as seguintes considerações quanto ao trabalho com a linguagem escrita na educação infantil:

- ✓ A necessidade da presença de livros e leituras no cotidiano das crianças da educação infantil e sua importância a fim de contribuir para formação de leitores e conseqüentemente na construção e aquisição da escrita;
- ✓ Leitura enquanto meio de relação com o outro, com a cultura, com o meio social;
- ✓ A importância de diferentes suportes textuais, da experiência com a imagem, com a estética;
- ✓ A preocupação com a antecipação escolar (escolarização da educação infantil);
- ✓ A produção coletiva de texto na educação infantil e sua contribuição para o processo de alfabetização;
- ✓ O significado que as professoras dão à escrita e a conseqüente influência em sua prática;
- ✓ A constituição do saber docente para o trabalho com a linguagem escrita, na compreensão de Tardif, como sendo plural oriunda de diferentes experiências e processos de socialização;
- ✓ É possível “brincar letrando ou letrar brincando”, sem desconsiderar as especificidades da criança e sem priorizar uma ação em detrimento à

outra. Afinal, há um interesse das crianças em compreender a linguagem escrita;

- ✓ A compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento pelos professores e o reflexo em sua prática pedagógica;
- ✓ A necessidade de trabalho com leitura e escrita a partir de situações reais, significativas, que despertem o interesse da criança, oferecendo principalmente a oportunidade de pensar, refletir sobre a escrita;
- ✓ Consciência fonológica enquanto facilitadora para a aquisição da escrita; sendo a aprendizagem mediada por outro agente e sistematizada, a partir de atividades diárias sem, contudo serem mecanizadas, através de textos, cantigas, brincadeiras;
- ✓ A constatação da Leitura enquanto prática escolar e não uma prática cultural ou meio de comunicação e aquisição da escrita;
- ✓ O uso da leitura e da escrita pelas crianças dentro e fora da escola; A distinta produção de significados que cada indivíduo tem ao ler e a interferência religiosa na compreensão ou nos significados atribuídos;
- ✓ A relevância e necessidade de produções acadêmicas sobre o tema visando à construção de saberes e a formação de professores.

Também foi realizada uma busca no GT08 – Formação de Professores, a fim de verificar a existências de trabalhos voltados à formação no que se refere à linguagem escrita na Educação Infantil. Nessa categoria, encontramos na 30ª Reunião da ANPED, Bueno *et.al* (2007) que apresentam um trabalho voltado à leitura e escrita dos professores, e novas perspectivas quanto ao letramento considerando as novas tecnologias. Esse trabalho analisou o PEC-Municípios, um programa de Formação que atingiu professores de educação infantil e professores das séries iniciais do ensino fundamental I. Tal programa, segundo as autoras, possibilitou às professoras um novo olhar para a leitura e para a escrita, bem como para suas práticas pedagógicas.

Na 29ª Reunião da ANPED, Almeida (2006) traz uma análise relacionando práticas de escrita e o desenvolvimento profissional dos professores. Seus estudos consideram que, para que o professor possa ser agente na formação de seus alunos em escrita, deve primeiro resgatar sua

condição de escritor “para poderem redimensionar suas práticas de ensinar à escrita e com ela ensinar”. (ALMEIDA, 2006, p.3).

Diante do número limitado de produções sobre o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil reiteramos a necessidade de novas produções e discussões sobre o tema, destacando a importância na construção de saberes e formação dos professores.

Há ainda a necessidade de estudos que colaborem para compreensão da alfabetização a partir das relações estabelecidas entre disposições do *habitus* x processos de socialização e prática e ação docente.

Em um segundo momento, buscou-se também na ANPED e no mesmo período citado acima, por trabalhos apresentados no GT08 – Formação de Professores, que abordassem o conceito de *habitus* defendido por Pierre Bourdieu. Os dez últimos anos de reuniões apresentaram os seguintes trabalhos:

REUNIÃO	GT 08 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES	TÍTULO
36	0	
35	0	
34		HABITUS PROFESSORAL E HERANÇA CULTURAL NAS MEMÓRIAS DE PROFESSORAS APOSENTADAS DE ORIGEM JAPONESA
34		CULTURA, PARTICIPAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: REFLEXÕES E DESAFIOS PARA A ESCOLA PÚBLICA.
34		ENTRE DÚVIDAS E INCERTEZAS: OS MOTIVOS PARA A ESCOLHA DO CURSO E A OPÇÃO PELA DOCÊNCIA POR ESTUDANTES DE PEDAGOGIA
33		A ESCOLHA PROFISSIONAL DO CURSO DE PEDAGOGIA: ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DISCENTES
32		CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS TRABALHOS DA ANPED 2003-2007
32		A CONSTRUÇÃO DA PROFESSORALIDADE ALFABETIZADORA
31		A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (1995 – 2005): UMA BREVE ANÁLISE
31		PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE DIFERENTES DIMENSÕES DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR
30		TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DILEMAS E TENSÕES

30		INOVAÇÕES E PERMANÊNCIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: A PERCEPÇÃO DE ALFABETIZADORAS DE PORTO VELHO SOBRE AS INFLUÊNCIAS DO PROFA
30		OS FORMADORES DE PROFESSORES E A CONSTITUIÇÃO DO <i>HABITUS</i> PROFISSIONAL
30		A LEITURA E A ESCRITA DE PROFESSORAS FACE AOS DESAFIOS DOS NOVOS LETRAMENTOS
29		LEITURA PROFISSIONAL DOCENTE E OS LIMITES DA UNIVERSITARIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO
28		UMA VEZ NORMALISTA, SEMPRE NORMALISTA: A PRESENÇA DO MÉTODO DE ENSINO INTUITIVO NA CONSTRUÇÃO DE UM <i>HABITUS</i> PEDAGÓGICO (ESCOLA NORMAL CATARINENSE - 1911/1935)
28		FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM RESUMOS DE TESES E DISSERTAÇÕES E O ACÚMULO DE CONHECIMENTO
27	0	
26	0	

Quadro 2: Trabalhos apresentados no GT08 e a Teoria Sociológica de Pierre Bourdieu. Fonte: Reuniões ANPED

Além dos trabalhos apresentados na ANPED, foi realizada uma busca em outras fontes (Google Acadêmico, Scielo, Capes) e encontramos poucas pesquisas que relacionassem o tema *habitus* x escolhas x prática docente, a citar Powaczuk (2009) em “A construção da professoralidade alfabetizadora”; Bairos (2011) em “O *habitus* e a atuação docente: estudo sobre as conexões entre *habitus* e trabalho docente”; Molinari (2010; 2012) respectivamente, “Escolhas didáticas de uma professora alfabetizadora” e “Política pública de alfabetização de crianças: o programa ler e escrever e as escolhas didáticas de uma professora alfabetizadora”; Pinho (2009) “Origem, Formação e representações sobre o exercício da profissão de professores de educação infantil”; e Tavares (2014) em “*Habitus* e interferências na prática docente – análises de uma observação”.

Os autores acima mencionados partem da Teoria Sociológica de Pierre Bourdieu, considerando os conceitos de *habitus*, campo e capitais para análise de suas pesquisas. Consideram as experiências vivenciadas em diferentes campos, os saberes acumulados, os conhecimentos apreendidos, constituintes do *habitus* do agente. Dessa forma, além do *habitus* primário originado no campo familiar, outros *habitus* secundários (pois ocorrem em diferentes campos – escolar, religioso, profissional, etc.) constituem o *habitus* do agente numa constante, visto que o *habitus* não é produto final, mas é reestruturação

das disposições dos diferentes agentes socializadores pelos quais o agente passa.

Essa reestruturação do *habitus*, isto é, sua atualização num sentido de adaptar-se a novas situações, possibilita ao agente automatizar ações, uma vez que busca nas incorporações já elaboradas estratégias para ações futuras. Assim, embora o *habitus* seja passível de mudanças e produza novas ações, o passado tem grande relevância na ação atual do agente.

Penna (2012a, p. 200) afirma que,

De acordo com Bourdieu (2003b), *habitus* é a história incorporada nos sujeitos, e essa incorporação ocorre ao longo das diferentes trajetórias sociais, nas quais o *habitus* se constitui nos agentes como série cronologicamente ordenada de estruturas, iniciando com o *habitus* adquirido na família, que é transformado pela ação escolar, e que, por sua vez, é transformado pelas experiências posteriores. Assim, os agentes portam determinado *habitus*, relacionado às experiências educativas nas quais estiveram envolvidos ao longo de suas vidas, que, por sua vez, dizem respeito às condições objetivas a elas relacionadas. Cabe destacar que essa incorporação tem relação com a história objetivada na cultura e refere-se ao pertencimento a uma determinada classe ou grupo social, ou mesmo ao exercício de uma determinada função.

Dessa forma, pondera a importância de analisar a trajetória pessoal e social do agente, a fim de compreender as disposições presentes em seu *habitus* e as motivações para suas ações.

Powaczuk (2009) aborda em seus estudos a constituição do professor alfabetizador. A relação com o *habitus* se mostra na escolha pela docência. Segundo a autora, uma série de fatores contribuíram para a escolha da docência ao analisar o *habitus* das professoras pesquisadas, dentre eles, as experiências da infância na vida familiar e escolar. Segundo a autora, a valorização da profissão pelos familiares das professoras pesquisadas e a experiência dos contatos com “bons” professores, “carinhosos”, com os quais se identificaram, seria um dos motivos da escolha pela profissão. Outro fator é o fato da docência ser um mercado de trabalho para mulheres. Assim, segundo Powaczuk (2009), não houve uma escolha consciente pela profissão docente, mas disposições incorporadas de um *habitus* às levaram a esta profissão.

Powaczuk (2009) ainda cita que ser professora alfabetizadora não foi uma escolha pessoal das professoras, mas decorrência de contingência

institucional. A fragilidade na formação inicial trouxe insegurança e exigiu reestruturação do *habitus*. A troca de experiência com seus pares contribuiu para formação e para prática docente. Segundo a autora, algumas professoras recorreram a suas experiências enquanto alunas para o trabalho com a alfabetização, enquanto outras procuraram afastar-se do modelo pelo qual haviam sido alfabetizadas. As novas experiências e a familiaridade com a alfabetização possibilitaram às professoras a realização de novas atividades, revelando que embora haja uma solidez no *habitus* é possível mudanças.

Bairros (2011) traz a noção de *habitus* x escolhas analisando em que medida o *habitus* pode definir a ação docente. A autora questiona a existência de opção, de preferência, de escolha pelos educadores e cita que o *habitus* os determina. Seu questionamento busca compreender até que ponto o educador está disposto a rever seus valores, crenças, atitudes a fim de atender as necessidades ou as novas propostas de educação, ou seja, o quanto o *habitus* dos professores interfere nos resultados da rede pública do campo pesquisado.

Bairros (2011) examina a origem social dos professores e como ela norteia a atuação docente, considerando suas expectativas enquanto professor, suas expectativas para os alunos e a organização da escola. Segundo a autora, há um modelo idealizado pelos professores no que tange à escola, família e alunos. Esta visão pode ser atribuída a incorporações das disposições de um *habitus* por eles vivenciadas, que se mantêm arraigados dificultando um novo olhar e uma mudança na atuação docente. Há uma reprodução inconsciente de gostos e preferências. E embora exista o peso do *habitus* do professor, segundo a autora, é preciso considerar as políticas públicas educacionais, a formação inicial e continuada, a articulação entre teoria e prática. Bairros (2011) conclui que o professor constrói sua atuação docente baseado em um modelo incorporado, vivenciado, evidenciando mais uma vez a força matriz que o *habitus* inscreve no agente.

Da mesma forma, Tavares (2014) afirma que os professores utilizam experiências passadas, disposições incorporadas que orientam suas práticas. Ao analisar a prática de dois professores de História, constatou que suas experiências os levaram por caminhos diferenciados, tanto em termos de formação como em suas escolhas didático-metodológicas, tendo os diferentes

saberes, além dos conhecimentos científicos, interferido em sua formação profissional.

Molinari (2010; 2012) aborda as práticas pedagógicas e as escolhas didáticas de uma professora alfabetizadora. Este, provavelmente, tenha sido o trabalho mais próximo ao proposto por nossa pesquisa. O objetivo de Molinari (2010; 2012) foi compreender as escolhas didáticas para alfabetização, ou seja, quais motivos levaram a professora alfabetizadora a fazer suas escolhas pedagógicas numa turma do 1ºano. Suas hipóteses eram de que as escolhas tinham, além da intenção do ensino, a influência das disposições do *habitus* considerando o senso prático que ele produz. Dessa forma, seu trabalho se aproxima do nosso por estabelecer relação entre as disposições do *habitus* e as escolhas didáticas.

Assim como nos propomos, Molinari (2010; 2012) amparou seus estudos no conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu, considerando ainda as noções de senso prático e lógica da prática. Molinari (2010; 2012) afirma que a escolha é uma ação com intencionalidade embora nem sempre se pense sobre ela. Ressalta ainda, que o senso prático, resultado da incorporação do *habitus*, possibilita escolhas, atitudes, comportamentos que nos parecem naturais. Assim, conclui em seus estudos que as escolhas didáticas da professora observada são decorrentes das diversas situações vivenciadas na escola.

Nossa intenção, no entanto, busca analisar as escolhas didático-metodológicas das professoras da educação infantil para o trabalho com a linguagem escrita. Embora o trabalho também se volte às questões de alfabetização e letramento, a etapa com a qual trabalharemos – pré - precede ao ensino fundamental que tem um trabalho mais sistematizado ao que se refere à alfabetização e letramento.

Pinho (2009) analisa a relação entre a atuação dos professores, sua origem e formação. Aqui a autora, após análise do *habitus* familiar das professoras, constata a origem social mais simples das professoras, a pouca formação e a dificuldade em mudança nas disposições do *habitus* já solidificados para escolhas didáticas.

Assim, para este trabalho, além das análises de Bourdieu (1982; 1983; 1989; 1996; 2004; 2004b; 2007 a; 2007b; 2008; 2011; 2011b) a respeito do *habitus*, campo e capitais; foram utilizadas as análises de Gimeno Sacristán

(1999) sobre ação e prática docente e os diferentes saberes que as constituem, além dos estudos de Setton (2002; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012) sobre os processos de socialização na constituição do indivíduo e as disposições presentes no *habitus*.

Para as análises dos conceitos de alfabetização e letramento recorreu-se aos seguintes autores: Soares (1998; 2001; 2004; 2009); Britto (2005); Kramer (2006); Lucas (2009); Kishimoto (2010); Baptista (2010); Tfouni (1995); Ferreira (2007).

O presente trabalho está organizado da seguinte forma: o primeiro capítulo apresenta a trajetória da pesquisa, descrevendo como foi realizada a coleta dos dados, informações sobre o campo de pesquisa e sobre quem são as professoras participantes. O segundo capítulo discute a socialização no processo de construção do agente e a Teoria Sociológica de Pierre Bourdieu destacando os conceitos de *habitus*, campo e capitais, relacionando as disposições do *habitus* na escolha pela profissão e a incorporação de disposições para a atuação docente. No terceiro capítulo foi realizado um aporte teórico a fim de compreender os processos de alfabetização e letramento e o papel da educação infantil ao que se refere à linguagem escrita. Foi estabelecido ainda relações entre as disposições do *habitus* das professoras participantes ao aprender a ser professora; a compreensão de alfabetização e letramento; a intenção e o trabalho com a linguagem escrita e a preocupação quanto à transição para o ensino fundamental; e por fim, no último capítulo destacou-se atividades utilizadas pelas professoras que se aproximam do proposto para a educação infantil, bem como estratégias para o trabalho com a linguagem escrita.

1. A PESQUISA E OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Neste capítulo abordaremos os procedimentos teórico-metodológicos utilizados nesta pesquisa. É importante destacar que as reflexões dos capítulos a seguir possibilitarão a análise da parte empírica desta pesquisa, proporcionando maior embasamento durante as análises.

Assim, seguimos os princípios da pesquisa qualitativa. Pesquisa é interpretação, a compreensão, a produção de novo conhecimento, através da reorganização, da ressignificação de conhecimentos já elaborados, resultado de uma construção coletiva, que de acordo com Luna (2000, p.15) “deve ser relevante teórica e socialmente e fidedigno”.

Parafraseando Tozoni-Reis (2009), “a pesquisa em educação é essencialmente qualitativa”, pois busca analisar e compreender os fenômenos sociais a partir de uma inserção e de um contato direto no campo de pesquisa, tendo o pesquisador o papel de interpretação e análise dos dados a partir da descrição dos dados obtidos, considerando o meio e as pessoas analisadas como um todo, isto é, objetiva e subjetivamente, numa análise processual e histórica, colocando-se no lugar do outro.

Segundo Paulilo (1999, p.135)

A investigação qualitativa trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adequa-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. A abordagem qualitativa é empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna.

E embora, as pesquisas qualitativas se debrucem nos conhecimentos produzidos pelos agentes, há um compromisso com um produto de natureza prática, com relevância cultural e social, considerando os conceitos de veracidade, rigor, racionalidade, validade, compreensão, teoria, prática que dão à pesquisa a credibilidade que lhe é devida.

Assim como Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2000), Tozoni-Reis afirma que (2009, p.10):

A pesquisa em educação é essencialmente qualitativa [...] defende a idéia de que, na produção de conhecimento sobre os fenômenos humanos e sociais, interessa muito mais compreender e interpretar seus conteúdos que descrevê-los [...] sem perder o rigor metodológico e a busca por compreender os diversos elementos dos fenômenos estudados.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa, embora seja singular ou específica, por se tratar de uma dada realidade, sendo idiográfica, *tem o compromisso de produzir conhecimento*, (Alves-Mazzotti e Gewandsznajder, 2000).

Campos (2009a) também afirma que a pesquisa voltada à Educação deve contribuir para melhorias no campo educacional estabelecendo através da observação do empírico uma reflexão sobre o teórico, uma relação entre o mundo real e o campo acadêmico. E embora não produzam respostas prontas, seus resultados constituirão elementos para futuras análises e reflexões. Fornecerão dados que possibilitarão mapear e interpretar realidades e relações sociais que contribuirão para construção do conhecimento do mundo social.

Oliveira (2001) ainda cita a importância da relação entre arte, conhecimento e vida prática, ou seja, que a pesquisa possa contribuir para construção de conhecimento das pessoas não com o objetivo de torná-los especialistas, mas que possam utilizar as informações em suas vidas cotidianas. Portanto, o conhecimento construído deve ser relevante não apenas teoricamente, mas de uso prático social.

O pesquisador deve articular o teórico e o empírico, estabelecer relações, interpretar e isto,

[...] demanda esforço, leitura, experiência e implica incorporar referências teórico-metodológicas de tal maneira que se tornem lentes a dirigir o olhar, ferramentas invisíveis a captar sinais, recolher indícios, descrever práticas, atribuir sentido a gestos e palavras, entrelaçando fontes teóricas e materiais empíricos como quem tece uma teia de diferentes matizes. (DUARTE, 2002, p.152-153)

Assim, na Pesquisa Qualitativa embora não existam regras rígidas, devido sua flexibilidade e diversidade, deve haver um compromisso por parte do pesquisador, no que se refere à construção do conhecimento.

1.1 Instrumentos e procedimentos utilizados

A coleta de dados não ocorreu em um único momento da pesquisa, mas durante todo o percurso. Inúmeras vezes retomamos nossas anotações, as falas das professoras, realizamos novas conversas, recorremos à teoria, sempre em busca de novas informações e conhecimento.

Assim, coletar e analisar dados, na pesquisa qualitativa, torna-se um processo indissociável.

A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CME) no Município de São José dos Pinhais.

Pesando entre uma possível falta de objetividade (por estar envolvida com a instituição), a dificuldade na coleta de dados (por já conhecer os agentes, os olhares e tons de voz, etc.), e tendo em vista o pouco tempo que o mestrado dispõe para a pesquisa, optei por observar meu local de trabalho.

O fato de haver quatro professoras de Pré, (embora apenas três participem da pesquisa) e a disposição das professoras em colaborar na construção de dados para pesquisa foi fator determinante para o prosseguimento do projeto inicial.

Iniciamos nossa pesquisa analisando os procedimentos metodológicos necessários para a coleta de dados (instrumentos a serem utilizados), visando responder às questões propostas.

O levantamento teórico se deu durante o início da pesquisa. No entanto, recorremos inúmeras vezes à teoria a fim de alicerçar nossos estudos. Prosseguimos com a coleta de dados realizando entrevistas e conversas realizadas no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) durante os planejamentos das professoras participantes e observações de algumas aulas, além de obtermos informações a partir de um relato escrito produzidos por duas das professoras. A coleta de dados ocorreu ao longo de 2014 (segundo semestre) e 2015 (primeiro semestre).

1.2 Campo de Pesquisa

São José dos Pinhais² localizada na região leste do Estado do Paraná é a 5ª maior e uma das mais antigas cidades da região metropolitana de Curitiba. Antiga vila que recebeu a categoria de cidade no ano de 1897, a maior parte de seu território, cerca de mais de 81% é composta por área rural fazendo do agronegócio uma fonte de economia próspera para região.

A instalação de grandes indústrias na região atraiu diversas pessoas que migraram para São José dos Pinhais o que aumentou significativamente o número da população. A densidade demográfica em 2013 era de 303,41 habitantes por Km². A distribuição da população é de 89,75% na área urbana e 10,25% na área rural.

No que se refere à educação, de acordo com os dados fornecidos pelo IPARDES – Caderno Municipal – 2012, a taxa de alfabetização de adultos é de 94,31%. O Município conta com 42 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's), distribuídos principalmente nos bairros. Na região central há três CMEI's que atendem à comunidade que mora na região e aos pais que trabalham no centro.

Atualmente, o CMEI³ atende 145 alunos, nas modalidades do Infantil 3, Infantil 4 e Pré, em meio período e integral. A clientela é composta por moradores dos bairros: Centro, Cidade Jardim, Aristocrata, São Domingos. No entanto, crianças de bairros distantes da região central também compõe a clientela atendida, pois seus pais trabalham na região e acabam optando por manter seus filhos mais próximos ao seu trabalho.

De acordo com o levantamento feito pela equipe diretiva, o rendimento socioeconômico das famílias que são atendidas pelo CMEI é de 3 a 5 salários mínimos e as profissões predominantes dos pais são: vendedores, domésticas, funcionários públicos, prestadores de serviços em geral, todos atuantes nas diversas modalidades do comércio local.

² As informações sobre o Município foram retiradas do site www.sjp.pr.gov.br

³ As informações sobre o CMEI foram retiradas do Projeto Político Pedagógico do próprio CMEI.

O nível escolar das famílias é, em sua maioria, Ensino Fundamental e Médio, tendo também pais com Ensino Superior Completo, embora em número reduzido.

Quanto à estrutura, o CMEI funciona em um imóvel alugado, no qual o espaço interno foi organizado da seguinte maneira: 1 ambiente compartilhado entre direção, pedagoga e secretária; 3 quartos utilizados para sala dos integrais (uma turma de Infantil 3 e duas turmas de Infantil 4); 3 quartos utilizados por uma turma de Infantil 4 e duas turmas de Pré meio período; 1 sala de brinquedos e biblioteca; 1 sala para os professores/educadores; 2 banheiros adaptados para as crianças; 1 cozinha; 1 refeitório adaptado em uma antiga garagem e 1 banheiro para funcionários. Apesar das adaptações realizadas, os espaços são limitados e ainda apresentam várias necessidades. Os ambientes externos são: 1 garagem coberta na qual funciona um parque; 1 espaço pequeno com grama sintética e 1 espaço que está sendo reorganizado com grama e areia na frente do imóvel.

A equipe de funcionários atuantes no CMEI tem realizado todas as melhorias possíveis permitidas no imóvel, no entanto, um espaço mais adequado daria melhores condições e potencializaria o ensino-aprendizagem, bem como o desenvolvimento infantil. Zamberlan et. al. (2007), assim como, Campos & Rosemberg (2009b) propõe princípios de qualidade que estabelecem critérios quanto à organização e ao funcionamento interno das instituições de educação infantil a fim de respeitar a criança enquanto agente. Segundo as autoras, uma creche que respeita a criança deve estar preocupada com o bem-estar da criança e seu pleno desenvolvimento.

No caso do CMEI mencionado, fica evidente quando se trata dos princípios de qualidade, que a maior dificuldade quanto à organização do espaço refere-se ao espaço físico limitado (critério de qualidade que não é atendido) e não ao modo como estes espaços são organizados. Afinal, a equipe demonstra uma preocupação quanto ao que é ofertado ou possibilitado às crianças quanto às experimentações e experiências, pois de acordo com Carvalho (2007), os espaços devem ser organizados a fim de promover o desenvolvimento da identidade pessoal da criança; o desenvolvimento de competências (autonomia para realização de pequenas tarefas ou atividades);

oportunidade para movimentos corporais; estimulação de sentidos; sensação de segurança e confiança e oportunidades para contato social e privacidade.

Em seu livro “Homo Academicus”, Bourdieu (2011b) faz uma reflexão sobre o quão conflituoso pode ser analisar seu próprio campo de atuação, uma vez que nos tornamos objetos e produtos de nossas análises e destaca que há dificuldades ao estudar “um mundo ao qual se está ligado”. Contudo, segundo o autor, analisar seus pares gera autonomia e legitimidade ao campo e ainda há os benefícios da familiaridade.

O pesquisador deve ser o maior interessado em romper com o conhecimento prévio e buscar um distanciamento, uma construção objetiva do local de pesquisa, a fim de romper com a visão inicial e buscar um novo olhar, uma nova compreensão, não sobre algo que não se sabia, mas sobre algo que se vê e deseja entender, refletir.

Bourdieu (2011b) afirma que,

Quando a pesquisa tem por objeto o próprio universo no qual ela se realiza, as aquisições que ela assegura podem ser imediatamente reinvestidas no trabalho científico a título de instrumentos do conhecimento reflexivo das condições e dos limites sociais desse trabalho que é uma das principais armas da vigilância epistemológica. (BOURDIEU, 2011b, p.38)

Conhecer cientificamente a realidade reforça a tomada de consciência e possibilita questionamentos fundados, ponderando a seriedade e a responsabilidade na construção da pesquisa.

Velho (2003), antropólogo brasileiro, relata em seu artigo “O desafio da proximidade”, que fez de sua rede de relações sociais, o objeto de sua pesquisa. O fato de haver um conhecimento e informações prévias, sobre o universo que investigava lhe trouxe algumas facilidades. Segundo ele,

O fato é que, hoje, estudar o próximo, o vizinho, o amigo, já não é um empreendimento tão excepcional. Ao contrário, multiplicam-se os trabalhos de pesquisa sobre camadas média, gênero, geração, vida artística e intelectual, família e parentesco, religião, política, etc., que implicam lidar com a problemática da familiaridade e estranhamento. (VELHO, 2003, p.15)

Conhecer o campo de pesquisa e os agentes não significa apreender pensamentos, sentimentos, ações de maneira aprofundada. No entanto, é

necessário o estranhamento, isto é, manter certa distância, distinguir o professor do pesquisador, possibilitando uma análise crítica da realidade investigada, desfazendo pré-conceitos, convicções e buscando novos olhares.

Segundo Velho (1978, p.39), apesar da familiaridade, o processo de descoberta pode passar por duas situações “o que **vemos e encontramos** pode ser familiar, mas não é necessariamente **conhecido** e o que não **vemos e encontramos** pode ser exótico, mas até certo ponto **conhecido**”. (grifos do autor).

Silva *et. al.* (2005) afirmam que

Se, por um lado, estranhar e relativizar não isenta o pesquisador de assumir o seu lugar na produção do conhecimento e nas escolhas a serem feitas para o desenvolvimento da pesquisa, por outro, nos torna cientes dos limites dessa construção que é fruto de uma interpretação em que, por mais que possa ter reunido dados verdadeiros e objetivos sobre as interações, significados e regras (explícitas e implícitas), estão subjacentes tanto à subjetividade do pesquisador quanto os referenciais teóricos que disciplinam o seu olhar. (SILVA, *et. al.* 2005, p.52)

Assim, o que é familiar pode ser um empecilho se considerarmos o conhecimento algo constituído. No entanto, se permitirmos uma reflexão crítica sobre o que se julga saber, podemos reorganizar informações estabelecendo relações entre teoria e empiria, superando a naturalização e, reconstruindo o conhecimento, a fim de produzir novos olhares, novas perspectivas sobre o “conhecido”.

No primeiro contato, realizamos uma conversa com as professoras do CMEI escolhido a fim de saber de sua disponibilidade para a participação e colaboração na pesquisa, bem como para lhes informar dos objetivos da pesquisa. As professoras mostraram-se prestativas e interessadas em colaborar, salientando que seria muito produtivo refletir sobre suas ações.

A coleta dos dados se deu por meio de conversas durante os planejamentos das professoras; de relato escrito e entrevistas⁴ a fim de obter maiores informações acerca da vida das professoras. As entrevistas foram gravadas e transcritas para análise e interpretação dos dados. As professoras

⁴ APÊNDICE 1 - Roteiro para história de vida escolar dos docentes

disponibilizaram também seus planejamentos de aula para consulta, bem como permitiram a observação de algumas de suas aulas.

Iniciamos a coleta de dados entregando às professoras um roteiro⁵ com questões abertas voltadas à vida pessoal das professoras, para compreendermos disposições de *habitus* familiares, a partir da identificação de capitais cultural, social e econômico.

Duas professoras usaram o roteiro para produção de um relato escrito, contando sua história pessoal desde a infância até a escolha da profissão (é importante destacar que o relato foi baseado no roteiro e no que lhes pareceu mais significativo neste dado momento) e a terceira professora optou por responder o roteiro na forma de questionário.

No roteiro havia questões como: origem; vida escolar; contato com linguagem escrita fora da escola; escolha da profissão; a importância da escrita; método utilizado na sua alfabetização; atividades desenvolvidas pela professora para o trabalho com a linguagem escrita. Na sequência, realizamos uma entrevista com cada professora, a fim de compreender o que não fora dito anteriormente e em busca de novas informações.

As entrevistas se mostram um meio eficaz na coleta de dados, pois as professoras, mesmo pensando um pouco sobre suas respostas, pois sabiam que se tratava de uma entrevista gravada e que suas palavras seriam analisadas, ficaram mais à vontade e relataram o que, naquele momento, lhes pareceu mais relevante. Uma das professoras preferiu não gravar a entrevista, respondendo o roteiro de entrevista em forma de questionário. Ela disse ficar mais à vontade respondendo por escrito.

Bourdieu (2008) em seu artigo “Compreender” cita a troca que inevitavelmente acontece nas relações de pesquisa, pois há uma relação social entre pesquisado e pesquisador, há efeitos nesta relação que afetam os envolvidos. Para o autor, cabe ao pesquisador uma “reflexividade reflexa” a fim de perceber e buscar monitorar estes efeitos durante o desenvolvimento da pesquisa; buscar reduzir a violência simbólica que fatalmente acaba ocorrendo dada a relação de poder do entrevistador ao impor as questões e do entrevistado ao respondê-las ou não.

⁵ APÊNDICE 2 - Roteiro para questões voltadas à vida pessoal das professoras

Segundo Bourdieu (2008) é necessário estar atento aos detalhes, ao que está implícito, ao que não é dito, seja um gesto, um olhar, um suspiro. Tudo deve ser considerado durante as entrevistas. É preciso ainda provocar sem direcionar o discurso do entrevistado, com o intuito de conseguir suas verdadeiras opiniões a respeito do que se busca compreender.

No que se refere ao planejamento⁶ das professoras, vale dizer que ele acontece de forma individualizada, o que não impede a troca entre as professoras que buscam nas colegas sugestões para suas aulas. O quadro de planejamento prevê atividades permanentes diárias ou com frequência semanal e sequência de atividades ou projetos que são desenvolvidas durante a semana. A sequência de atividades ou projetos devem contemplar as diferentes áreas do conhecimento: Conhecimento matemático; Linguagem oral e escrita; Linguagem Musical; Linguagem Artística – Artes Visuais, Dança e Música; Movimento; Conhecimento de si e do mundo e Linguagem Teatral.

Dessa forma, a linguagem escrita deve constar no planejamento a fim de que os objetivos propostos pela Secretaria de Educação⁷ sejam atingidos.

A observação das aulas possibilitou perceber as disposições presentes no *habitus* nas ações e práticas das professoras. As disposições do *habitus* puderam ser observadas no trato com as crianças; na organização das salas; nas propostas das atividades e na orientação durante a execução das atividades.

Os procedimentos utilizados se complementam e favorecem uma melhor compreensão das professoras participantes. A proximidade, a empatia e a relação de confiança estabelecida possibilitaram novos olhares e um maior entendimento sobre o outro.

A análise dos dados aconteceu concomitantemente ao estudo teórico a fim de proporcionar uma melhor compreensão dos dados.

1.3 Agentes da Pesquisa

As professoras da Educação Infantil

⁶ Anexo 1

⁷ Anexo 2 – Objetivos propostos pela Secretaria de Educação para a linguagem oral e escrita na Educação Infantil.

Das quatro professoras atuantes na modalidade Pré, neste CMEI, três participaram da pesquisa. É importante ressaltar que o número reduzido de participantes não inviabiliza nossos estudos, pois nossa intenção com este estudo não é a de generalizações ou reaplicabilidade. Afinal, trata-se de um estudo representativo que visa estabelecer regularidades em um tempo e espaço específico, numa tentativa de compreender e explicar relações e significados presentes no campo de pesquisa e na trajetória dos professores.

Desta forma, o propósito central é conhecer a realidade, a fim de interpretá-la e compreendê-la, partindo de um ponto de vista epistemológico da descoberta e não da comprovação. Os nomes foram das professoras foram preservados para manter o sigilo dos dados.

Professora Sara

Professora Sara, solteira, 46 anos, mãe de um menino de 6 anos, filha única, mora com a mãe em casa própria, e atua como professora há 28 anos, tanto na Educação Infantil, como no Ensino Fundamental. De origem simples, nasceu na cidade de Cambará- PR. Foi criada pelos pais com auxílio dos avôs paternos, já que sua mãe trabalhava o dia todo como atendente de enfermagem no hospital da cidade, e seu pai como motorista cerealista. Seu pai cursou até a 5ª série do antigo ginásio e sua mãe até o 4º ano primário. Seu avô paterno, pai de 8 filhos, era cerealista e um homem de posses, enquanto ela era criança. Depois acabou ficando sem nada. Seus avôs maternos eram trabalhadores rurais, tinham 10 filhos, e eram mais humildes economicamente do que a família de seus avôs paternos.

Ajudava sua mãe no cuidado de seu pai e seus avôs em tempos de doença e hoje cuida de sua mãe que sofreu um AVC (Acidente Vascular Cerebral) deixando-a limitada em suas tarefas. Divide-se entre o cuidado com a mãe e o filho de 6 anos e dois turnos de trabalho.

Sua trajetória escolar sempre foi em escola pública. Ingressou na 1ª série aos 6 anos de idade e já tinha algumas noções do alfabeto e numerais.

“Naquela época não me lembro da cidade ter pré-escolar, mas entrei (na escola) tendo algumas noções do alfabeto e numerais, com a ajuda e incentivo do meu avô paterno. Fui alfabetizada pelo método tradicional, silábico, utilizando a cartilha Caminho Suave.”

Suas lembranças das professoras estão baseadas em sua forma de tratar os alunos *“lembro-me que na 1ª série a professora era muito boazinha, amável. Tenho poucas recordações do ensino fundamental, também, eram muitos professores, uns mais rígidos outros mais amáveis. Havia muito respeito pelos professores, poucos alunos negativos, nem se compara com os dias de hoje”*.

Destaca ainda a convivência entre alunos de diferentes capitais sociais, econômico e cultural. *“Naquela época, as escolas estaduais tinham alunos de vários níveis socioeconômicos, era uma escola de qualidade onde pobres e ricos faziam parte do mesmo processo de ensino-aprendizagem.”*

Cursou o magistério por influência de uma tia que também era professora e a quem ela tinha muito apreço e devido ao fato de que na cidade não haviam muitas opções de curso para o segundo grau.

Prof.ª Sara: - “Na cidade não tinha muita opção com relação ao segundo grau. Tinha os cursos de Magistério, Contabilidade e Administração e Educação Geral. E um curso em outra escola que era de Técnico em Agronomia. Fiquei em dúvida, em relação ao curso que queria fazer. Acho que acabei optando pelo magistério por influência daquela tia que me levou a caminho da escola, pois ela já morava aqui em Curitiba atuando como professora e eu gostava muito dela”.

“Escolhi o Magistério. Eu me identifiquei bastante, gostava dos estágios, dos trabalhos em sala de aula. Tive excelentes professoras onde passavam o prazer em lecionar”.

Começou sua vida profissional aos 14 anos, alfabetizando adultos no antigo MOBREAL. Aos 16 anos foi trabalhar na mesma escola em que cursou o primário, atuando como professora de ensino religioso. Posteriormente, ficou no lugar de uma professora que se aposentou. Trabalhou ainda em uma escola

rural e na primeira Escola Municipal da cidade de Cambará, atuando como professora do Pré, 1º, 2º e 3º anos, acompanhando o ciclo.

Na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, cursou Ciências com habilitação em Biologia, em Jacarezinho, uma cidade vizinha a Cambará. Também cursou Pedagogia para licenciados, o que segundo ela, *“veio de encontro com minha profissão!”*. Já morando em Curitiba, fez curso de especialização em Educação Infantil.

Já atuou como professora alfabetizadora no ensino fundamental 1 e hoje trabalha com o Pré nos dois turnos de trabalho, em Municípios distintos, sendo um na Educação Infantil e outro em um CEI (Centro de Educação Integral).

Embora com uma vida agitada, tem melhores condições econômicas que seus pais tiveram. Quando jovem gostava de ir à praça com seus amigos, já que a cidade não tinha shopping, nem cinema. Gostava de frequentar os bailes e feiras que eram organizados na região. Hoje, gosta de sair com seu filho, ir ao shopping, ao cinema, almoçar fora, mas sempre com uma limitação devido à doença de sua mãe.

Assim como seu avô, que era católico, é muito religiosa e passa estes valores ao seu filho. *“Desde que eu me conheço por gente ia à igreja todo domingo. O meu avô era muito religioso! Então ele ensinou sempre os filhos e os netos.”*

Sara também mantém costumes relacionados à organização de sua casa. *“Quando era pequena, não passava um dia sem que minha mãe passasse um pano na casa, limpasse o banheiro, deixasse tudo em ordem. E hoje, faço a mesma coisa. Mesmo no domingo acabo sempre dando uma limpadinha. É costume!”*

Seu filho já estudou em escola particular quando mais novo. Atualmente estuda em escola pública, que foi escolhida por ser próxima à sua casa e por ser bem recomendada, tendo uma ótima nota no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). O fato de ser gratuita colabora devido os gastos com funcionária para cuidar de sua mãe e filho.

“Quando meu filho volta da escola, ela já sabe. Tem que primeiro tirar o uniforme, lanche e depois ir brincar! Sempre foi assim na minha casa. Mesmo quando eu ficava com minha avó e meu avô, eu já sabia que a primeira coisa a

fazer era tirar o uniforme. São coisas que minha mãe cobrava e eu também acabo cobrando do meu filho.”

Professora Débora

Professora Débora, casada, 42 anos, mãe de uma menina de 11 anos, atuando como professora há 18 anos, tanto na Educação Infantil como Ensino Fundamental. Vindo de família de origem simples, nasceu em Curitiba- PR. Mudou-se para São Mateus do Sul com seus pais e seus três irmãos, devido ao novo trabalho do pai. Sua mãe, dona de casa, cursou até a 8ª série. Seu pai voltou a estudar para incentivar seu irmão mais novo, concluindo o ensino médio. Após sua aposentadoria, prestou vestibular para Direito na faculdade UNIVALI, mas como não queria cumprir horários, não cursou. Seus irmãos não cursaram ensino superior. Filha mais velha, na adolescência, foi atleta de natação por 5 anos, participando de campeonatos regionais.

Sua trajetória escolar foi de escolas públicas e particulares. Relata que precisou repetir o Pré porque não tinha 7 anos completos para o ingresso no Ensino Fundamental. A lembrança que tem de suas professoras no fundamental 1 refere-se ao lado pessoal/temperamento *“muito bravas, lembro que uma delas bateu com uma régua de madeira na cabeça de uma colega.”* Quanto aos demais anos, não tem muitas recordações, apenas *“tentava ser boa aluna. Nunca fui aluna nota 10, mas na média”*.

Não cursou magistério no Ensino Médio, segundo ela, por birra. Veio para Curitiba porque queria estudar em uma escola melhor, com mais oportunidades.

Prof.^a Débora:- “a mãe falou: - Faça magistério! E eu falei assim: - Se fosse pra fazer magistério eu não tinha saído de São Mateus! Tinha ficado lá”.

Desta forma, fez o ensino médio regular.

Iniciou o curso de Pedagogia por influência familiar e por ser uma das poucas opções em uma Faculdade Estadual em União da Vitória que ficava próxima de sua cidade FAFI (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória). Concluiu o curso na PUC-PR (devido à nova mudança para Curitiba por aposentadoria do pai). Durante o curso de Pedagogia na PUC-PR,

realizou uma complementação para habilitação no magistério e para supervisão escolar. Posteriormente, realizou curso de Especialização em Educação Infantil na instituição IBPEX.

Prof.^a Débora: - “a mãe falou assim: - Faça vestibular em União da Vitória, mas faça para Pedagogia, porque é uma área maior que letras!” – Na FAFI (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória) tinha Ciências, Matemática, Letras, Pedagogia e Geografia, se não me engano. Não sei, a mãe só teve até a oitava série, mas ela sempre quis que a gente fosse professora, talvez fosse a vontade de ela ser professora. Ela sempre foi de ler muito, de ter mais conhecimento do que a gente mesmo.

Avalia que seu curso de Pedagogia foi falho, pois algumas disciplinas foram prejudicadas pela falta constante das professoras e devido ao excesso de teorização e pouca prática. *“Tinha muito texto e não tinha muita prática. Eu aprendi mesmo, na sala de aula com as colegas.”* Considera que o curso de Magistério, embora não tenha feito, é mais eficaz que a graduação na preparação dos futuros professores, pois suas colegas que fizeram o curso lhe pareciam mais preparadas.

Já atuou no Ensino Fundamental 1, na Secretaria de Educação do Município como Pedagoga e atualmente, na Educação Infantil.

Mora com o marido e a filha em casa própria. Seu marido nasceu no interior do Paraná e tem origem ainda mais simples que ela. Ele cursou o Ensino Médio e é incentivado por ela constantemente para que faça o curso superior. Sua filha estuda em escola particular, pois segunda Débora lhe transmite maior segurança, não quanto ao ensino, mas quanto à clientela. *“O problema maior hoje da escola pública, seja talvez a questão da clientela.”*

Quando criança seus pais não tinham hábitos religiosos e deixavam que seus filhos escolhessem se queriam frequentar a igreja e cumprir seus ritos. Hoje, com sua filha, a proposta é a mesma. Ela adotou a religião do marido, evangélica, embora ele também não seja praticante. *“Fico naquele ponto de interrogação por causa da minha filha. Será que vou para um lado ou vou para o outro? Eu acho que se não estou frequentando a igreja evangélica ela está perdendo de aprender alguma coisa, mas também não coloco na catequese*

porque é católica. O mais importante é passar os valores corretos, como meus pais passaram para mim.”

Atribui pequenas tarefas a sua filha, assim como sua mãe fazia com ela e suas irmãs. Incentiva seus estudos e acompanha a realização de suas tarefas escolares. Débora considerava-se uma aluna mediana e espera o mesmo desempenho de sua filha.

Assim como sua mãe direcionou seus estudos, sugerindo o magistério e o curso de Pedagogia, quando pensa no futuro da filha diz: - *“Ela vai fazer magistério! Não vai fazer como eu, que não quis fazer e, depois me arrependi”*.

Professora Rebeca

Professora Rebeca, casada, 32 anos, mãe de uma menina de 3 anos, atua como professora há 14 anos. Deu aula para os anos iniciais do Ensino Fundamental no primeiro ano de sua vida profissional, ficando depois na Educação Infantil. Seu marido é representante comercial e cursou o Ensino Médio. De origem simples, nasceu na cidade de Curitiba, onde morava com seus pais e seu irmão mais novo. Seu pai trabalhava como supervisor em uma empresa e possui o segundo grau. Sua mãe trabalha em casa como doceira, possui o ensino fundamental incompleto. Seu irmão tem 3º grau completo. Já atuou no Ensino Fundamental 1, na Secretaria de Educação do Município como Pedagoga e hoje atua como professora de Pré na Educação Infantil.

Rebeca não tem muitas recordações de sua passagem pela Educação Infantil. Lembra que *“fui para o jardim de infância só aos 4 anos, pois minha mãe não trabalhava. E entrei para interagir com outras crianças e para “gastar a energia” pois a “minha pilha” não acabava nunca. Não me recordo de nenhuma professora”*.

Já no Ensino Fundamental, *“lembro mais, pois a entrada foi bastante traumática. A minha professora se chamava Cleusa, uma ruiva de olhos verdes que tinha cara de brava”*. Assim como as demais professoras pesquisadas, suas lembranças se focam no lado emocional. *“Lembro, do nome da professora da 2ª série, a Prof.ª Marcela, e que ela era muito legal, não gritava e abraçava*

bastante, e da prof.^a Maria Antonieta, da 4^a série, que falava bem alto e pedia para lermos bastante para não ficarmos analfabetos e que ensinava siglas e mais siglas. Depois disso nenhuma professora me marcou além daquelas que eram carrascas e faziam terrorismo dizendo que, se eu olhasse para o lado eu perderia nota. Fui bem na escola até a sétima série, onde fiquei em recuperação em matemática, por causa de um ponto, que perdi de “comportamento”, pois conversava bastante”.

Cursou o Ensino Médio regular embora seu pai tenha sugerido o Magistério. *“Que tal fazer um curso profissionalizante? Que tal magistério?”. E eu [que ainda estava com a palavra “recuperação” bem fresca na mente] respondi: “-Ser professora? Nunca!”. Desejava prestar vestibular para Jornalismo e Artes Cênicas, mas não teve êxito. Fez o curso profissionalizante de Auxiliar de Recursos Humanos, Auxiliar Administrativo e Auxiliar Contábil e Financeiro. Desta vez, tentou vestibular para Ciências Contábeis, “mesmo odiando números”, mas não passou. No ano seguinte, uma amiga começou a trabalhar em uma creche e a convidou para ajudá-la, momento em que iniciou um trabalho voluntário para ocupar seu tempo. “Adorei! E o vestibular? Fiz para Pedagogia!” Cursou sua graduação na UFPR (Universidade Federal do Paraná). Posteriormente, realizou curso de especialização em Psicopedagogia na UNINTER.*

Para Rebeca o curso de Pedagogia apenas a preparou teoricamente, pois considera que a prática aprendeu em estágios remunerados que realizou.

Na adolescência, gostava de se reunir com os amigos na quadra de esportes do condomínio para jogar bets, vôlei, handebol, basquete, andar de bicicleta e conversar.

Rebeca realizou algumas conquistas na juventude. Comprou um carro e um apartamento, no qual mora com marido e a filha, fruto de seu trabalho como professora no Município. Considera sua vida financeira melhor que a que seus pais tinham enquanto era pequena. *“Em relação ao financeiro teve uma ótima melhora, pois podemos desfrutar de algumas regalias que eu não tive quando criança (tipo comer no MC Donald quando dá vontade)”.*

Sua filha estuda em escola pública, aliás no mesmo local onde Rebeca trabalha. A proximidade traz segurança e tranquilidade. De origem católica,

hoje ela e o marido frequentam igreja evangélica e transmitem os valores aprendidos para sua filha.

2. A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO AGENTE E A INCORPORAÇÃO DE DISPOSIÇÕES QUE CONSTITUEM O *HABITUS*

2.1 A socialização e a constituição do agente

Ao realizarmos uma autoanálise, no sentido de compreendermos como nos constituímos enquanto agentes sociais poderemos nos surpreender. Possivelmente, acreditamos ter controle sobre quem somos e porque o somos, pois em nossas mentes, tomamos todas as decisões por vontade própria, fazemos nossas escolhas, optamos por um caminho, decidimos o que seremos e com quem nos relacionaremos. Acreditamos ter em nossas mãos as “rédeas” de nossas vidas.

O que talvez não tenhamos considerado é o fato de que somos seres sociais, o que significa que dependemos uns dos outros, até mesmo para nossa constituição enquanto agente.

Somos frutos de um processo de socialização contínuo, que se estabelece através das relações sociais **com** o meio social e **no** meio social, a fim de integrar e constituir os agentes, sendo, como menciona Setton (2012, p.34) “um constante fazer-se, refazer-se, desfazer-se”, isto é, é um processo ininterrupto que promove transformações no modo de ser e estar no mundo.

A concepção funcionalista considerava a socialização um processo mecanicista no qual ao agente cabia a interiorização de normas, valores relevantes à sua cultura a fim de integrar-se ao meio social. Mas, a noção de socialização atualmente não é vista apenas como uma introdução do agente à sociedade, tampouco à transmissão de regras, condutas, valores, crenças ou cultura. Nos dias de hoje, o processo de socialização deve considerar a inclusão social a partir de uma relação dialógica entre agente e sociedade. Inclusão esta que nunca é totalizante, pois ocorre num processo contínuo, que leva o agente a transformar-se num agente social, pois age no meio e com o

meio por meio das relações sociais possibilitando ao agente diferentes estratégias para constituir-se e pertencer ao mundo social (DUBAR, 2005).

A socialização transforma o agente, dá a ele estratégias para os laços sociais, ferramentas para a relação sociedade e agente, possibilitando diferentes maneiras de ser e estar no mundo.

Segundo Dubar (2005, p.77) a socialização é

Um processo biográfico de incorporação das disposições sociais vindas não somente da família e da classe de origem, mas também do conjunto dos sistemas de acção com os quais o indivíduo se cruzou no decorrer de sua existência.

Portanto, os agentes socializadores pelos quais o indivíduo passa em sua trajetória de vida contribuem para constitui-lo enquanto agente social, seja na infância ou na vida adulta. Assim, o agente é resultado das relações sociais estabelecidas durante sua vida.

Segundo Setton (2008, p.2) o processo de socialização se dá de forma “homeopática, na família, na escola, na religião, no trabalho ou em grupos de amigos que, queiramos ou não, acabam por participar na construção dos seres e das realidades”.

Em outra ocasião, a autora ainda menciona que o indivíduo está em constante processo de socialização e é resultado “de um conjunto de experiências socializadoras, nunca totalizantes, mas produto de um processo, complexo, dinâmico, [...], ou seja, um produto híbrido”. (SETTON, 2012, p.66).

Para Setton (2008, p.10), “a multiplicidade de referências identitárias que circundam os indivíduos” é que possibilitam a construção de um *habitus* híbrido. Híbrido porque é fruto da relação ou superposição de agentes socializadores complementares e muitas vezes antagônicos entre si.

Para a autora, a socialização é um fato social total, contínuo, complexo e histórico que envolve a todos ativamente uma vez que a construção do mundo social envolve a construção de si mesmo, e manifesta-se nas dimensões: econômica, política, religiosa e estética, considerando, sobretudo, a experiência individual (história de vida), o que gera um *habitus* híbrido e que possibilita compreender o agente como um todo e não a partir de um aspecto específico, ou seja, o agente se constitui da relação de múltiplas experiências

em diferentes campos e envolve diversos aspectos (físico, psicológico, cognitivo, social e cultural) não sendo possível dissociá-los para sua análise.

Ainda de acordo com suas análises, o processo de socialização atualmente se constitui por meio de várias influências (de sistemas híbridos), de forma pluralizada o que possibilita compreender a singularidade das identidades dos agentes. Setton (2002) afirma que a família, escola e mídia são as instâncias socializadoras que mantêm relação de interdependência e cuja dinâmica tem maior influência na produção de valores sociais, culturais e de referências identitárias. A partir desse processo de socialização é que decorre a constituição do *habitus* do agente.

Para Setton (2002, p.61) “*habitus* é uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas” é ainda:

Um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquiridos nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. (SETTON, 2002, p.63)

Assim, a mescla de diferentes agentes socializadores constitui o indivíduo e forma seu *habitus*, possibilitando a ele (o *habitus*) condições de orientar ações nas mais variadas situações ou imprevistos.

A teoria praxiológica de Pierre Bourdieu prevê uma relação dialética entre agente e sociedade, no sentido de que “as ações, comportamentos, escolhas ou aspirações individuais não derivam de cálculos ou planejamentos” (SETTON, 2002, p.64), pois são frutos de uma relação entre um *habitus* e um campo social, sendo a estrutura objetiva quem direcionará as tomadas de decisões.

Segundo Bourdieu (1983), *habitus* é:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis⁸ que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações* – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma [...] (BOURDIEU, 1983, p.65)

⁸ Entende-se o termo transponível no sentido de transferência.

Assim, o *habitus* forjado media a prática e permite ao agente o senso prático, isto é, possibilita a realização de atividades variadas utilizando-se de experiências acumuladas e incorporadas ao longo da sua trajetória.

O *habitus* é um sistema de disposições duráveis, mas não imutáveis, pois é um sistema aberto, flexível que em situações de conflitos é capaz de se reestruturar, se reorganizar. Não é mecânico, embora inconsciente. É transferível porque em situações de regularidades ou similaridades utiliza-se de experiências anteriores como matriz, como modelo a ser seguido. É específico a cada campo, ou seja, cada campo tem um conjunto de disposições próprio (família, escola, trabalho, religião, etc.) gerando práticas construídas socialmente. São disposições adquiridas na estrutura social que se transformam em estruturas mentais direcionando a prática.

Nesse sentido, o *habitus* é produto do processo de socialização pelo qual o agente passa e resultado da relação entre as experiências pessoais e construções coletivas socialmente.

Para compreender o *habitus* é preciso compreender as instituições de socialização que constituíram o agente, sendo a primeira instituição socializadora, a família, o que dá ao *habitus* primário força e enraizamento.

Bourdieu (1996) afirma que a família é uma categoria social que nos fornece modelos sociais a serem seguidos. A ela cabe o princípio de construção do mundo social, assim como a construção do agente como integrante deste meio. É uma estrutura estruturante como categoria social objetiva e uma estrutura estruturada enquanto categoria social subjetiva. Subjetivamente ela direciona as ações dos agentes contribuindo para reprodução de categoria social objetiva.

Segundo Bourdieu (1983) o *habitus* adquirido na família, assim como o *habitus* constituído na ação pedagógica experimentada na primeira fase da formação do agente produz um *habitus* primário, servindo de base para todas as demais reestruturações. Segundo o autor,

O *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares, o *habitus* transformado pela escola, ele mesmo diversificado, estando por sua vez no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores. (BOURDIEU, 1983, p.18)

Na constituição do *habitus*, as primeiras experiências são fundamentais, pois servem de base diante de novas situações, estabelecendo um comparativo, avaliando, recusando ou selecionando ações pertinentes à sua lógica.

O conhecimento adquirido, as experiências vividas forjam a identidade, constituem e modelam o agente, fundamentam um estilo próprio e possibilitam um equilíbrio quanto às futuras ações.

A motivação das escolhas seria decorrência do *habitus*? Por que preferimos um estilo musical, um tipo de comida, um time para torcer, uma religião para seguir? Por que escolhemos os amigos que temos, o cônjuge com quem nos casamos, a profissão que exercemos?

Segundo Bourdieu (1983), não há uma escolha pessoal. Nossas escolhas são determinadas socialmente, baseadas em nosso pertencimento social. Nossos gostos, nossas preferências são produtos do *habitus*. Para Bourdieu,

Condições semelhantes produzem *habitus* substituíveis que engendram, por sua vez, segundo sua lógica específica, práticas infinitamente diversas e imprevisíveis em seu detalhe singular, mas sempre encerradas no limite inerentes às condições objetivas das quais elas são o produto e às quais elas estão objetivamente adaptadas. (BOURDIEU, 1983, p.83)

A naturalidade com que as escolhas são feitas, até mesmo parecendo um ato inconsciente, se dá devido ao fato de que valores, conhecimentos, experiências estão arraigadas de tal maneira que são consideradas pertencentes a nós mesmos, sem a consciência de que o *habitus* é o princípio gerador de todas as práticas.

2.2 A escolha pela profissão

É o *habitus* a gênese das escolhas, da classificação arbitrária, do estilo de vida, das preferências, do gosto.

Questionadas sobre a razão pela qual escolheram ser professoras, todas elas mencionaram a influência familiar na escolha da profissão.

*Fiquei em dúvida em relação ao curso que queria fazer, acho que **acabei optando pelo Magistério por influência daquela tia que me levou a caminho da escola**, pois ela já morava aqui em Curitiba atuando como professora. E eu **gostava muito dela**.* (Sara)

*[...] a mãe falou: - **Vá, faça vestibular em União da Vitória!** Na (FAFI) estadual. [...] ela falou:- **Mas, faça pra Pedagogia!** A mãe só teve até a oitava série, mas ela sempre quis que a gente fosse professora, talvez fosse a vontade dela de ser professora. [...] E eu falei: - **Então eu vou fazer pedagogia mesmo.*** (Débora)

Tenho uma tia que era professora e isso me inspirava quando criança.

*No caminho para o 2º grau houve a mudança de escola. Uma escola bem maior. Mas, um pouco antes, **meu pai fez a pergunta: - Que tal fazer um curso profissionalizante? Que tal magistério?** E eu [que ainda estava com a palavra “recuperação” bem fresca na mente] respondi: - **Ser professora? Nunca!** [...] No ano seguinte uma amiga minha começou a trabalhar em uma creche e disse que precisava muito de alguém para ajudar. Então, como eu ainda não tinha conseguido emprego e precisava ocupar o meu tempo e minha mente, resolvi fazer um voluntariado na creche. Adorei! E o vestibular fiz para Pedagogia!* (Rebeca)

A família é a primeira instituição socializadora que fornece ao agente modelos sociais no sentido de instrução, integração, regras, valores, crenças e cultura adequando o agente às necessidades sociais e constituindo seu *habitus*.

A socialização familiar direcionou a escolha das professoras pela profissão docente, pois seus pais viam nos estudos e na profissão uma possibilidade de ascensão social. O fato de não terem ingressado nos cursos que pretendiam inicialmente (Professora Débora – Educação Física e Professora Rebeca – Jornalismo e Artes Cênicas), também as levou a optar pela docência.

De acordo com Bourdieu (2007b), as condições econômicas determinam as chances, as escolhas, mesmo por uma profissão. Assim, inconscientemente, as professoras optam por realizar o provável baseadas nas condições objetivas a que pertencem.

O *habitus* racional que é condição de uma prática econômica imediata e perfeitamente adaptada é o produto de uma condição econômica particular, aquela que é definida pela posse do capital econômico e cultural necessário para perceber efetivamente as

“ocasiões potenciais” formalmente oferecidas a todos, mas realmente acessíveis unicamente aos detentores dos instrumentos necessários a sua apropriação. (BOURDIEU, 2007b, p. 91)

Segundo Bourdieu (2007a), as escolhas são fruto do estilo de vida dos agentes, isto é, da fração de classe ao qual pertencem, de um *habitus*. Para o autor, condições semelhantes produzem *habitus* semelhantes e vice-versa gerando o que denomina “gosto de classe e estilos de vida”. Assim, o *habitus* distingue e é distinto. As escolhas, as preferências estão inicialmente atreladas ao volume de capital cultural e econômico e posteriormente à herança familiar.

O volume de capital econômico e cultural produz um determinado estilo de vida ou gosto de classe. A combinação destes dois capitais distingue e classifica os agentes, aproximando-os ou afastando-os e determina a posição social que ocupam produzindo uma distinção de classes.

De acordo com Bourdieu (2007a) temos por capital cultural – bens culturais, conhecimentos, informações, valores, crenças, herança/bagagem familiar, conhecimentos escolares, instrução intelectual, bens simbólicos que podem existir no estado incorporado: disposições pertencentes no corpo (exemplo postura corporal); estado objetivado: bens materiais/culturais, posses como livro, obras de arte, visita a museus, teatros, etc. e estado institucionalizado: reconhecimento institucional, obtenção de títulos, diplomas, status. Por capital econômico – possuir bens e riquezas financeiras, patrimônios, dinheiro. Bourdieu (2004) afirma que “o capital econômico é a espécie dominante, em relação ao capital simbólico, ao capital social e mesmo ao capital cultural”. (BOURDIEU, 2004, p.133)

As professoras pesquisadas além de terem um capital econômico muito próximo (todas oriundas de famílias simples) também compartilham um capital cultural (estado institucionalizado) muito semelhante e coerente com as exigências do Município em que trabalham.

Ao compararem sua vida econômica atualmente com a vida econômica de seus pais, as professoras afirmam ter se mantido igual ou avançado financeiramente, isto é, possuem um capital econômico semelhante ou melhor que seus pais tiveram.

Minha mãe tinha 18 ou 19 anos, começou a trabalhar na Santa Casa e dormia lá na Santa Casa, ela morava lá, trabalhava como atendente

de enfermagem, mas não tinha formação. Meu pai tinha um caminhão [...] levava e buscava coisas pro armazém. Ele tinha o próprio caminhão. Mas quando meu vô perdeu tudo, uma das coisas, meu pai perdeu o caminhão porque meu avô vendeu o caminhão. Daí meu pai começou a trabalhar como motorista de grandes empresas. Meu pai sempre foi motorista.

*Minha mãe economizou 16 anos pra comprar nossa casa que foi comprada aqui Com certeza, **hoje tenho uma condição bem melhor do que minha mãe, quando eu era pequena.*** (Sara)

O pai era funcionário de um frigorífico, aí prestou concurso pra Petrobras e foi chamado para trabalhar lá em São Mateus. Até um período, ele tinha condições, [...] tudo nós tínhamos que dividir sabe, não tínhamos tantas condições, mas nunca nos faltou nada.

Hoje meu pai é petroleiro aposentado. Ele se aposentou muito cedo, com a idade que eu tenho hoje meu pai já se aposentou, com 42 anos, faz 22 anos que ele é aposentado. A mãe sempre foi dona de casa mesmo.

Em termos de condições financeiras, acho que tenho uma condição semelhante à dos meus pais, quando era pequena. Assim como eles, hoje tenho minha casa própria e posso manter minha filha com alguns privilégios!!!(Débora)

*Meu pai era chefe/supervisor da equipe de serviços gerais do SESC e a minha mãe era do lar, mas trabalhava em casa como doceira [...] Éramos de origem simples, sem muitas regalias, morávamos em uma casa, depois mudamos para um apartamento e por fim para um sobrado [...] **Comparando minha vida com a dos meus pais, em relação ao financeiro, teve uma ótima melhora, pois podemos desfrutar de algumas regalias que eu não tive quando criança (tipo comer no MC Donald quando dá vontade).*** (Rebeca)

Para Bourdieu (2007a), a posse dos diferentes capitais, em determinada proporção, determina disposições de um *habitus* que irá definir o estilo de vida, estilo este que produz práticas e escolhas.

[...] estrutura é definida pela distribuição entre seus membros, das diferentes espécies de capital, de modo que cada fração é caracterizada propriamente falando por certa configuração dessa distribuição a qual corresponde, por intermédio dos *habitus*, certo estilo de vida [...]. (BOURDIEU, 2007a, p.241)

Em seu texto “Gostos de classe e estilos de vida”, Bourdieu (1983) afirma que as diferentes posições que o agente ocupa no espaço social produzem diferentes estilos de vida. Para o autor,

O estilo de vida é um conjunto unitário de preferências distintivas que exprimem, na lógica específica de cada um dos subespaços simbólicos, mobília, vestimentas, linguagem ou *hélix* corporal, a

mesma intenção expressiva, princípio da *unidade de estilo* que se entrega diretamente à instituição e que a análise destrói ao recortá-lo em universos separados. (BOURDIEU, 1983, p.83)

Schenato (2011) ressalta que é o *habitus* quem dá unidade ao estilo de vida, isto é, que determina gostos e preferências, que orienta escolhas e, sobretudo, que gera práticas. Agentes com *habitus* semelhantes têm estilos de vida semelhantes o que consequentemente torna-se uma via de mão dupla, uma vez que agentes com estilos de vida semelhantes possuem *habitus* similares.

A distribuição das posições sociais no interior do espaço leva em conta, principalmente, o capital econômico e o capital cultural, quantias parecidas de capital detidas pelos agentes os aproximam. As distâncias entre os grupos no espaço social são determinadas, então, pelo volume de capital global que detêm os diferentes *habitus* (disposições) bem como as diferentes escolhas realizadas. O *habitus* é o que dá unidade ao estilo de vida. Os *habitus* geram práticas distintas e distintivas, são esquemas classificatórios como princípios de visão e divisão de gostos diferentes (SCHENATO, 2011, p.33).

Compartilhar o mesmo *habitus* suscita partilhar de gostos em comum (cinema, música, livros, esportes), escolhas semelhantes (profissões, cônjuges, grupo de amigos), ações harmonizadas, que embora individuais e singulares, mostram-se similar a muitos outros agentes. É pensar, agir, escolher, sem ter a consciência de que outros fazem escolhas parecidas, que têm pensamentos e atitudes similares.

Ao que se refere ao capital cultural institucionalizado todas têm formação em Pedagogia e Especialização na área compatível com o que se exige para o trabalho com educação infantil no município em questão. A diferença entre elas está relacionada aos anos de experiência na profissão e ao período e local em que realizaram a formação inicial. As professoras ingressaram na formação inicial em: Sara (1992, cursou Ciências na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e posteriormente, Pedagogia para licenciados), Débora (1990, iniciou o curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória e concluiu na PUCPR) e Rebeca (2002, cursou Pedagogia na UFPR).

A posse de capital relevante ao campo determina a posição do agente na estrutura deste campo, assim como, deter determinado capital possibilita a

aquisição de capital distinto, por exemplo, possuir capital econômico, possibilita (embora não garanta) a aquisição de capital cultural e social.

Martins (1990) relata as relações estreitas entre os diferentes capitais, mencionando a possibilidade de obtenção ou reconversão de outros capitais a partir de um tipo de capital.

O capital econômico, fundado na apropriação de bens materiais, o capital social, baseado em relações mundanas que constituem fontes estratégicas de apoios para a atuação dos agentes sociais, o capital cultural, que tem na posse dos títulos escolares uma de suas manifestações institucionais. Se bem que estas espécies de capital sejam distintas umas das outras, elas não cessam de manter relações estreitas e, sob certas condições, a posse de um tipo de capital constitui a condição para a obtenção de um outro distinto. (MARTINS, 1990, p.67)

Para Bourdieu (2004) campo é um mundo social, dotado de relativa autonomia com leis próprias e determinações internas. É um meio de forças e lutas (conflitos) que retraduz pressões externas.

Bourdieu (1997) menciona que há uma luta, uma disputa de forças que atua no interior desse espaço. Luta por posições que são estabelecidas de acordo com o acúmulo de capitais que o agente detém.

Um campo é um espaço social estruturado, um campo de forças – há dominantes e dominados, há relações constantes, permanentes de desigualdade, que se exercem no interior desse espaço – que é também um campo de lutas para transformar ou conservar esse campo de forças. Cada um, no interior desse universo, empenha, em sua concorrência com os outros, a força (relativa) que detém e que define sua posição no campo e, em consequência, suas estratégias. (BOURDIEU, 1997, p.57)

Para pertencer a determinado campo, o agente deve: ter *habitus* compatível com o campo, uma vez que cada campo possui um *habitus* próprio; ter os capitais necessários e relevantes ao campo; compreender as “regras do jogo” (isto é, as regras e leis que circulam no campo) e compreender que o campo é um espaço de lutas (econômicas, sociais, políticas, etc.), em que há dominantes e dominados, tendo assim uma distribuição de capitais desigual que determinará a estrutura do campo.

Compreender a noção de campo é, como cita Bourdieu (2004, p.171) “apreender a particularidade na generalidade e a generalidade na particularidade”, ou seja, compreender que dentro do grande campo social

existem pequenos campos, dotados de leis e regras próprias, de certa autonomia, interesses e necessidades, que geram lutas e disputas internas. Estas lutas e disputas determinam a posição que o agente ocupará no campo em que está inserido, assim como o acúmulo de diferentes capitais.

Compreender o sentido do jogo, as leis não escritas, a estrutura do campo e suas lutas possibilitam a permanência, a inclusão no campo em questão. Segundo Bourdieu (2001)

Cada campo é a institucionalização de um ponto de vista nas coisas e nos *habitus*. O *habitus* específico, imposto aos novos postulantes, como um direito de entrada, não é outra coisa senão um modo de pensamento específico (um *eidos*) princípio de uma construção específica da realidade, fundado numa crença pré reflexiva, no valor indiscutível dos instrumentos de construção e dos objetos assim construídos (*um ethos*). Na realidade, em lugar do *habitus* tácita ou explicitamente exigido, o novo postulante deve trazer para o jogo um *habitus* praticamente compatível, ou suficientemente próximo, e acima de tudo maleável e suscetível de ser convertido em *habitus* ajustado, em suma congruente e dócil, ou seja, aberto a possibilidade de uma reestruturação. (BOURDIEU, 2001, p.121)

Assim, pertencer ao campo educacional, requer um *habitus* compatível com o *habitus* educacional, sendo necessário ao agente adaptar-se às regras, leis e implicações existentes no campo.

2.3 Aprendendo a ser professora

Da mesma forma, aprender a ser professora envolve um processo de formação e desenvolvimento contínuo. É identificar-se progressivamente com a profissão, incorporando disposições de um *habitus* pertencentes ao campo educacional, a partir de disposições já incorporadas, e manter-se no jogo de lutas simbólicas existentes neste campo. Gimeno Sacristán (1999, p.73) afirma que “o professor, como artesão, faz-se no ofício, em contato com a obra.”

Segundo Marcelo Garcia (2010), o professor é o profissional que passa mais tempo aprendendo o ofício. A socialização prévia com a profissão ocorre desde a formação básica, ou seja, enquanto estudante e se constitui numa grande etapa de observação e aprendizagem informal da profissão.

Em seus estudos, Marcelo Garcia (1998) faz um levantamento de trabalhos que tratam do tema “Formação Docente”, destacando o

conhecimento sobre aprender a ensinar. O autor menciona as etapas de aprendizagem da profissão docente, que seriam:

- ✓ O pré-treino – período no qual o indivíduo aprende a profissão por meio da observação enquanto aluno (a) da educação básica ou enquanto estagiário (a), por meio de uma aprendizagem informal;
- ✓ A formação inicial – etapa em que aprendizagem é formalizada com a entrada na universidade;
- ✓ A iniciação profissional – período de conhecimento e desenvolvimento profissional. Segundo o autor, é nesta fase que “os professores adquiram conhecimentos, destrezas e atitudes adequadas ao desenvolvimento de um ensino de qualidade” (MARCELO GARCIA, 1998, p.62).
- ✓ E por fim, a etapa da formação continuada – que se refere ao desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional.

Tais indicações foram confirmadas pelas professoras:

São coisas que a gente trabalha de conhecimentos já de anos. Aquilo que eu aprendi desde que me formei desde que era aluna.
(Sara)

Acho que da forma que eu aprendi na minha educação infantil é a forma que estou passando para os meus alunos hoje! Também da experiência da sala de aula que até hoje eu tive. Até mesmo algumas atividades que apliquei no fundamental, que deram certo, por exemplo, caça-palavras e cruzadinha. As crianças gostam!
(Débora)

Os modelos observados nesta etapa da formação dos professores (pré-treino) podem servir desta forma, como matriz para ações futuras, constituindo o *habitus* do agente.

As experiências enquanto estudantes da formação básica dão às professoras modelos a serem seguidos, reproduzidos e funcionam como matriz de percepção para suas ações enquanto docentes.

Segundo Sacristán (1999, p.53):

A primeira aprendizagem para comportar-se como professor é uma aprendizagem por socialização como aluno, experiência da qual se extraem as primeiras representações da prática que mais tarde, podem ser utilizadas e reproduzidas.

Outro momento da formação dos professores ocorre na formação inicial. A entrada na graduação traz consigo a perspectiva de fundamentos teóricos que viabilizem a prática educativa. No entanto, segundo Marcelo Garcia (2010, p.14) “os estudantes em formação costumam perceber que tanto os conhecimentos como as normas de atuação transmitidos na instituição de formação pouco têm a ver com os conhecimentos e as práticas profissionais”. Tal constatação é percebida na fala das professoras quando se referem à formação inicial.

*Quem fez o magistério? O que elas aprenderam? Tinha muito a questão da didática, de como escrever no quadro. Como é que eu vou aprender a escrever no quadro? Todo mundo dizia que tinha uma didática pra escrever no quadro. **Aprendeu aonde? No magistério! Isso não foi passado no curso de Pedagogia, de graduação.** . (Débora)*

***Eu não fiz o magistério. E, não foi na faculdade, com certeza!** Aprendi a dar aula em estágios que consegui através do CIEE – Centro de Integração Empresa-Escola do Paraná. [...] **Não havia aprendido nada prático na faculdade, afinal, era o primeiro ano, então, tínhamos mais teoria e nenhuma prática.** Tive uma disciplina chamada: Fundamentos da Educação Infantil – mas me decepcionei muito. Não foi o que esperava. (Rebeca)*

Mas, há que se destacar também que tais falas revelam o que as professoras compreendem como formação inicial ideal, ou seja, elas defendem uma formação mais prática, o que pode sugerir um esvaziamento dos conteúdos teóricos de seus cursos não possibilitando a práxis, ou a defesa de uma formação mais técnica. No entanto, tais dados precisam ser melhor analisados em pesquisas futuras.

Penna e Knoblauch (2005) fazem um levantamento de trabalhos que tratam da formação dos professores em teses e dissertações, mapeando trabalhos apresentados à ANPED no período de 1981/1998. Neste levantamento, as autoras mencionam que a avaliação do curso de formação é tema dominante nas pesquisas sobre a formação docente, cerca de 40,8 %, destacando “as questões sobre os processos de formação e suas implicações na prática profissional dos professores”. Mas, se considerarem os trabalhos cujo “resultados indicam a necessidade de reformulação dos cursos, tendo em

vista a constante denúncia de desarticulação entre teoria e prática”, o número de trabalho aumenta para 69,16%, sendo a desarticulação teoria e prática o maior problema da formação inicial. (PENNA e KNOBLAUCH, 2005, p.15).

As lacunas deixadas pela formação inicial foram supridas, segundo as professoras, na prática, na vivência, na sala de aula, nas observações de outras práticas educativas, na troca com seus pares, com a experiência adquirida no decorrer dos anos de profissão e por intermédio da socialização em diferentes campos e com diferentes agentes.

Aprendi a ser professora foi no trabalho mesmo, na sala de aula, na convivência, [...] Eu já comecei como professora regente, e eu acho que eu fui pegando o meu jeito, às vezes, observando, trocando ideias com colegas. Embora seja bom quando você auxilia, pois você passa por várias salas, você vê como que é a metodologia de uma, de outra, a postura dela como professora. Eu acho que fui criando o meu próprio jeito e vendo, estudando, o que é certo, o que é errado, o que a gente pode fazer, o que não pode fazer.

[...] Eu ensino assim! O meu aluno não tá entendendo, como que é a tua metodologia? A tua técnica? O que é que você faz? É a troca, é a troca! Os cursos que a gente faz. E tem coisas que são bem pessoais mesmo [...] (Sara)

Eu aprendi mesmo, na sala de aula, com as colegas, o que me passavam. Elas diziam: -Oh! Faça isso!

E, observar! Eu acho que se você quer seguir aquela carreira também, aquela profissão, você tem que observar muito.

[...] eu fui observando das colegas, e fui adaptando às minhas salas de aula. Então, tem muita gente que pergunta se eu fiz o magistério. Não fiz. Mas que eu acredito que isso tenha me ajudado bastante ao que eu trabalho hoje. (Débora)

Aprendi a dar aula em estágios que consegui através do CIEE – Centro de Integração Empresa-Escola do Paraná. Comecei fazendo estágio já no primeiro ano de faculdade, em turmas de 1ª ao 4ª série. Eu observava as professoras e pedia auxílio, pois eu só sabia o que tinha vivido enquanto aluna. [...] Basicamente, aprendi observando o trabalho de outras professoras durante os estágios. (Rebeca)

É interessante destacar, então, que as professoras relatam que aprenderam a profissão por meio da observação enquanto aluna, da observação de outras professoras mais experientes, da troca com colegas, da

experimentação, da vivência, da prática, ou seja, exercendo seu papel enquanto docente.

O *habitus* é um instrumento que possibilita a ação prática de forma inconsciente baseado em experiências vividas, não é um sistema imutável, definido, ele sofre alterações, mudanças, pois é um sistema aberto que assimila novas experiências e se ajusta às necessidades específicas.

A experiência na profissão teria, segundo as professoras, maior contribuição para sua formação enquanto docente, do que o conhecimento teórico ou a formação acadêmica. No entanto, há que se destacar que embora o saber-fazer seja essencial para a profissão docente, há que se considerar o conhecimento acadêmico construído coletiva e historicamente, pois a incorporação destes conhecimentos contribui para uma prática eficaz e a reflexão sobre as ações e decisões educativas.

A socialização profissional viabilizada pela inserção no cotidiano escolar, na cultura escolar, possibilitou às professoras a incorporação de novas aprendizagens sobre comportamentos, conhecimentos, valores, crenças, procedimentos que são compartilhados pelos docentes. Na profissão docente, a socialização profissional é um processo que acontece durante toda a formação docente, isto é, tem início na formação básica e se prolonga até a formação continuada. O desenvolvimento ou formação docente é um processo contínuo, dinâmico que envolve os aspectos, social, cognitivo e emocional.

Para Gimeno Sacristán (1999, p.84)

O *habitus* produz ações e reproduz práticas, porque o esquema gerado historicamente assegura sua presença no futuro pelas formas de perceber, de pensar, de fazer e de sentir. Uma vez assumido, o *habitus* tem mais força que qualquer norma formal, porque foi interiorizado e, graças a isso, a reprodução da prática passa despercebida, simplesmente atuando sob as condições nas quais foi configurada. Sem que isso seja evidente, ele coloca à nossa disposição o acervo cultural que cobre, a tal ponto que o mesmo parece dotado de uma certa autonomia e de relativa independência. Assumimos e reproduzimos a prática com todo o capital cultural depositado com toda a naturalidade, sem sentirmo-nos forçados.

Um terceiro momento de formação dos professores, se é que podemos ordená-los, é o de iniciação na profissão. Segundo Marcelo Garcia (2010) este é um tempo de transição em que os professores deixam de ser estudantes e atuam efetivamente como professores.

Segundo o autor, é um período de tensões, aprendizagens e socialização profissional. “Nesse momento, os novos professores aprendem e interiorizam normas, valores e condutas etc., que caracterizam a cultura escolar no qual se integram”. (MARCELO GARCIA, 2010, p.29-30), ou seja, apreendem o *habitus* do campo no qual estão inseridos.

Knoblauch (2008, p.86) nos mostra que o processo de socialização possibilita incorporar “as disposições relativas à função docente para integrar o *habitus* prévio”, ou seja, possibilita permanecer no campo educacional.

Segundo a autora, as professoras iniciantes fazem um ajuste entre seu *habitus* de origem e o *habitus* necessário ao campo. Suas experiências na fase pré-treino, ou seja, enquanto alunas contribuem para sua formação e favorecem a inserção e permanência no campo. Além das experiências, as lembranças de antigos professores “constituem uma fonte de orientação de suas atividades no início da carreira docente” (KNOBLAUCH, 2008, p.95) e como já dissemos, favorecem o ajustamento ao campo educacional.

O *habitus* de origem é reestruturado e incorpora as disposições necessárias para a docência, adaptando-se ao *habitus* do campo e inserindo marcas próprias, numa relação dialética entre campo e agente.

E por fim, a última fase apresentada por Marcelo Garcia (1998) é a formação continuada na formação docente. O processo de formação continuada tem por objetivo possibilitar aos professores adquirir ou aperfeiçoar conhecimentos para o exercício da função, com objetivo proclamado de elevar a qualidade do ensino.

Mas, embora as professoras tenham passado por momentos de formação continuada no decorrer da carreira, elas apenas mencionam o fato de que se utilizam de conhecimentos aprendidos durante sua formação inicial, assim como recorrem a textos e documentos disponíveis no CMEI, em livros e revistas da área ou na internet. A formação continuada “formal” parece ter pouca influência em sua prática, uma vez que demonstram valorizar muito mais a troca de experiências e saberes entre seus pares.

Marcelo Garcia (1998) menciona que dentre as pesquisas que investigam o desenvolvimento profissional do professor, alguns estudos estão voltados às necessidades formativas do docente. O diagnóstico destas

necessidades (anseios ou dificuldades) pode contribuir para um desenvolvimento profissional mais eficiente e satisfatório.

Poderíamos, portanto, afirmar que os agentes se tornam professores ou adotam a prática educativa não apenas por uma motivação exclusivamente racional ou por um conhecimento teórico sólido ou por um objetivo pré-estabelecido (obtidos através da formação inicial e continuada), mas por disposições de um *habitus* que é constituído por dimensões cognitiva, prática e da relação estabelecidas com diferentes agentes socializadores (socialização profissional, seja pré ou pós o início da profissão) que orientam os agentes na tomada de decisões, seja para escolha da profissão ou para a incorporação de um novo papel social, neste caso, aprender a ser professora.

Setton (2011) menciona o *habitus* docente, ou seja, disposições pertencentes ao campo educacional que conduzem as práticas dos professores. Segundo a autora, o *habitus* docente seria fruto de uma multiplicidade de experiências socializadoras, sendo complexo e amplo e por este motivo, um *habitus* híbrido, isto é, composto por disposições híbridas.

Em suas palavras, o *habitus* docente seria,

Produto de vivências de socialização contextualizadas em muitas matrizes culturais, em muitos contextos temporais distintos, presentes na vida de cada um dos docentes, experimentadas, sobretudo, em situações coletivas, contudo realizadas por ele. (SETTON, 2011, p.180)

No entanto, para a autora, não haveria um único *habitus* docente. Afinal, as experiências formadoras são singulares e pautadas em uma cultura, um meio social e histórico, isto é, é resultado do contexto social no qual os agentes estão inseridos.

Por isto, considerar a trajetória das professoras e os agentes socializadores presentes em sua formação, possibilita perceber os fatores que contribuem para suas escolhas quanto ao trabalho com a linguagem escrita como veremos no capítulo a seguir.

3. FATORES QUE CONTRIBUEM PARA AS ESCOLHAS DIDÁTICO-METODOLÓGICAS DAS PROFESSORAS

A seguir, destacamos alguns fatores que contribuem para as escolhas didático-metodológicas das professoras para o ensino da linguagem escrita. Os fatores foram elencados baseados nos dados que se referem à compreensão das professoras acerca dos conceitos de alfabetização e letramento; suas experiências enquanto alunas; a troca entre seus pares e a preocupação com a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

3.1 A compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento

Trabalhar ou não a linguagem escrita na Educação Infantil? Alfabetizar é papel da educação infantil? Segundo Lucas (2009),

Dependendo da forma como se conceitua a alfabetização, cabe à pré-escola alfabetizar ou não suas crianças, ou melhor, dependendo da forma como se relacionam os processos de alfabetização e letramento, diferentes funções podem ser definidas para a educação infantil. (LUCAS, 2009, p.172)

A ideia de que não se deve trabalhar alfabetização e letramento na educação infantil é um equívoco. Durante anos acreditou-se que estes eram processos que deveriam ter início somente em determinada idade ou etapa da educação. Contudo, não há como deixar a criança aquém deste meio de comunicação tão frequente e presente no seu dia-a-dia, pois em nossa sociedade a linguagem escrita é parte integrante de nossa cultura.

De acordo com o Parecer CNE/CBE (20/2009), a linguagem escrita é uma das linguagens que deve ser trabalhada como forma de expressão na educação infantil. É nesta etapa que as crianças poderão fazer suas primeiras tentativas de escrita. De acordo com este documento, as crianças estão

inseridas em uma cultura que “é amplamente marcada por imagens, sons, falas e escritas” (BRASIL, 2009, p.15) e enfatiza que:

Dentre os bens culturais que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. [...] o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever. (BRASIL, 2009, p.15,16).

No entanto, na Educação Infantil, o trabalho com a linguagem escrita é um processo que não tem o compromisso de uma alfabetização sistematizada, mas que garanta à criança práticas pedagógicas que possibilitem experiências que contemplem o que define o artigo 9º das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, parágrafo III: “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.” (BRASIL, Ministério da Educação, 1999, p.4).

Propiciar experiências com a linguagem escrita pode seguir dois caminhos distintos, pois dependerá da compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento que as professoras possuem. Por um lado, o trabalho com a linguagem escrita pode ser voltado à codificação e decodificação de símbolos, mas por outro, pode ser trabalhada de forma a contribuir para o processo de aquisição da linguagem escrita, permitindo que a criança teste suas hipóteses, dando a ela a oportunidade de pensar, analisar e reconstruir seus conhecimentos.

Assim, durante as entrevistas, questionamos as professoras a respeito de sua compreensão quanto aos conceitos de alfabetização e letramento, considerando que o conceito incorporado pelas professoras pode direcionar sua prática enquanto docente, assim como motivar ou impulsionar determinadas escolhas didático-metodológicas para o ensino da linguagem escrita.

Alfabetização é aquilo que uma vez eu li, é a leitura do mundo! Não é só pegar o lápis e juntar letras e escrever! **É o entendimento das coisas, do mundo, da vida mesmo.** Eu lembro que a minha vó materna, ela não sabia ler e não sabia escrever, mas ela sabia, ela participava de tudo, ela conhecia tudo, ela sabia todos os números do jogo do bicho. Ela jogava todos os dias. Ela pegava a agendinha, olhava uma letrinha e já sabia que aquele era um filho. Ela tinha 10 filhos, e ela discava. Ela participava de tudo quanto é assunto, era super inteirada nos assuntos, mas não sabia ler, nem escrever! E letramento (pensativa) [...] **A alfabetização acontece mais através da interação com eles mesmo! Através das brincadeiras, da conversa, das cantigas de roda, explorar coisas.** Na escrita: é o registro; que eu acho mais importante é como eles fazem. [...] Registro através de recorte, colagem, trabalho com as letras, eu vou escrever no quadro e eles vão visualizar, eles vão tentar escrever do jeito deles; eu vou dar em outro momento a palavra impressa e eles vão recortar e vão montar.
(Sara)

Puxa vida! O que eu vou dizer da alfabetização?! Não sei pode ser que eu esteja errada, já li tanta coisa, né, mas eu penso assim: - “Alfabetizar a criança”, A criança vai ter que saber pelo menos algumas palavras. Vai ter que ler essas pequenas palavras que você vai ensinar e escrever também. Ela tem um período para saber.
Alfabetização é quando um indivíduo codifica ou decodifica os símbolos que a ele são apresentados para que não fique alheio aos acontecimentos da sociedade. Tem habilidade em aprender a sua língua podendo comunicar-se e expressar-se com clareza.
(Débora)

A criança está inserida em um mundo repleto de informações, de letras e números, onde elas precisam entender para que servem, mesmo sem representa-las graficamente através das letras propriamente dita. Alfabetização é o aprendizado das letras, números, símbolos e signos, entendendo sua função como fator social para a comunicação com outras pessoas. (Rebeca)

Aqui percebemos diferenças na compreensão de alfabetização e letramento. A professora Rebeca entende a alfabetização enquanto processo no qual as crianças estão inseridas desde o nascimento, pois faz parte do seu dia-a-dia, de seu cotidiano. Tal compreensão a aproxima dos conceitos teóricos que definem a alfabetização enquanto um processo amplo que se inicia mesmo antes do ingresso na vida escolar.

A professora Débora, por outro lado, considera a alfabetização um processo de decodificação de símbolos e signos, que tem período certo para acontecer, e possibilita a comunicação e expressão com clareza. Segundo Tfouni (1995) em geral, esta é a concepção que se tem sobre a alfabetização.

No entanto, Soares (2009) afirma que alfabetizar vai além de aprender a grafar palavras e decodificá-las. Faz parte desse processo, aprender a fazer uso da leitura e da escrita.

Dada sua compreensão de alfabetização enquanto decodificação, ela trabalha o alfabeto letra a letra, a partir de histórias. Ao contar a história e destacar a letra que será trabalhada, a professora escreve no quadro mais algumas palavras que se iniciam com a mesma letra e retoma as letras já trabalhadas. Durante a aula observada, a professora leu o texto: “O Hipopótamo”, juntamente com as crianças e após falar sobre a letra “H” pediu que pintassem todas as letras “H” que encontrassem no texto. Ela também realiza atividades de cópias de palavras que se iniciam com a mesma letra trabalhada. Tais atividades priorizam mais os aspectos técnicos desse processo, e, portanto, se distanciam do que é preconizado para o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil.

Embora a professora Sara, por um lado, pode demonstrar uma compreensão mais ampla da alfabetização como leitura de mundo, ao relatar como ocorre seu aprendizado, ela enfatiza a cópia quando afirma que mostra a palavra impressa para as crianças em algumas situações. Ela lê algumas vezes na semana o alfabeto com seus alunos e também realiza atividades de cópia de palavras verbalizando-as sílaba a sílaba.

O alfabeto está disposto na parede da sala das três professoras, de forma linear, sem ilustrações, conforme orientações da Secretaria Municipal de Educação. As salas ainda têm um calendário confeccionado pelas professoras, no qual são realizados registros diários do dia e a produção de um desenho por uma das crianças; um painel contendo a chamada com os crachás das crianças e cartazes com músicas escritas e ilustradas, versos, parlendas e rimas.

Durante anos a alfabetização tem sido tratada como um processo que visa à habilidade técnica-mecanicista necessária aos atos de ler e escrever. É em suma, o ato de decodificar signos e símbolos gráficos sem ter se apropriado ou incorporado do uso social que o ler e escrever pode possibilitar ao agente. Segundo Tfouni (1995) em geral, a concepção que se tem sobre a alfabetização diz respeito à aquisição da linguagem escrita onde a criança decodifica e usa símbolos gráficos que representam os sons da fala. Para a

autora, é durante o processo de alfabetização que a criança vai percebendo o simbolismo que a escrita representa.

Embora este conceito seja o mais popularmente conhecido, ele tem sofrido mudanças significativas tornando a alfabetização um processo muito mais amplo e prévio, uma vez que ele passa a ser considerado antes mesmo que a criança inicie sua vida escolar.

Para Kramer e Abramovay (1985), alfabetização constitui-se em um processo amplo e em construção,

[...] concebemos a alfabetização como um processo ativo de leitura e interpretação, onde a criança não só decifra o código escrito, mas também o compreende, estabelece relações, interpreta. Desse ponto de vista, alfabetizar não se restringe à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo, mas começa no momento da própria expressão, quando as crianças falam de sua realidade e identificam os objetos que estão ao seu redor. Segundo nosso enfoque, pois, alfabetização não se confunde com um momento que se inicia repentinamente, mas é um processo de construção. (KRAMER E ABRAMOVAY, 1985, p.104).

Dominar apenas o aspecto gráfico da escrita não significa ter competência para o uso social que a cultura escrita exige nos dias atuais. Ter competência ou habilidade para o uso da escrita e da leitura nas práticas sociais requer certo grau de letramento.

E o letramento? É um sinônimo de alfabetização?

Ao que se refere ao letramento, o entendimento da professora Sara é de que a alfabetização e o letramento caminham lado a lado, sendo processos que se complementam, enquanto que para as professoras Rebeca e Débora, o letramento é uma habilidade dos indivíduos que sabem ler, escrever e interpretar o que leem ou escrevem, ou seja, o letramento é uma habilidade de quem já domina leitura e escrita, de alguém alfabetizado.

Letramento e alfabetização caminham juntos. (Sara)

Por letramento entendo que é quando o indivíduo já tem a habilidade da escrita e da leitura podendo ele dialogar sobre diversos assuntos, pois já tem a aquisição da escrita e da leitura. (Débora)

Letrados são aqueles que sabem ler, escrever e interpretar o que está lendo e escrevendo. (Rebeca)

A professora Rebeca se aproxima ao proposto para o trabalho com o letramento na educação infantil quando menciona que a criança letrada “interpreta” o que lê e escreve.

A professora Sara nos dá poucos indícios de sua compreensão sobre o letramento e a professora Débora se afasta dos conceitos teóricos ao atribuir ao indivíduo letrado o “domínio” de leitura e escrita, uma vez que de acordo com Soares (1998, p. 20) “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente” a fim de que o agente possa participar ativa e criticamente desta sociedade. Segundo a autora, é preciso:

- Compreender o que é lido e escrever de forma que os outros compreendam o que se escreve;
- Conhecer diferentes gêneros e diferentes portadores de textos e fazer uso deles para ler e para escrever;
- Participar adequadamente dos eventos de várias naturezas de que fazem parte a leitura e a escrita;
- Construir familiaridade com o mundo da escrita e adquirir competências básicas de uso da leitura e da escrita;
- Desenvolver atitudes positivas em relação à importância e ao valor da escrita na vida social e individual. (SOARES, 2009)

Vale destacar ainda que, segundo Tfouni (1995, p.24) “o iletramento não existe, enquanto ausência total, nas sociedades industrializadas modernas”, exceto se a sociedade não sofrer direta ou indiretamente influências de um sistema de escrita. Mesmo pessoas não alfabetizadas têm certo grau de letramento, pois possuem a capacidade de resolver situações de conflito que envolva raciocínio e escrita. Pertencer a uma sociedade letrada influencia aqueles que nela vivem, sejam os indivíduos alfabetizados ou não. Dominar a técnica e saber fazer uso social da escrita garante ao agente uma participação mais efetiva nas práticas sociais.

O sujeito letrado e alfabetizado é, de fato, mais poderoso do que o sujeito letrado não alfabetizado. A inserção em uma sociedade letrada não garante formas iguais de participação. O acesso ao conhecimento também não está livremente à disposição de todos. Assim, o domínio de um script e das práticas discursivas

determinadas pelo discurso da escrita garante uma participação mais efetiva nas práticas sociais. (Tfouni, 1995, p. 97-98).

Para a autora, o letramento pode, portanto:

Influenciar até mesmo culturas e indivíduos que não dominam a escrita [...] é um processo mais amplo que a alfabetização, porém intimamente relacionado com a existência e influência de um código escrito. (TFOUNI, 1995, p38)

De acordo com Soares (2001, 2004) o letramento não é uma consequência direta da alfabetização e embora alfabetizar e letrar sejam ações que possuem suas especificidades, elas são complementares. Tanto a criança quanto o adulto analfabeto são inseridos no mundo da escrita “simultaneamente” por esses dois processos. Segundo a autora,

A alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio* de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p.15, grifos da autora).

Dessa forma, a escola teria como objetivo não apenas alfabetizar a criança, mas também letrá-la no sentido de saber fazer uso da leitura e da escrita nas práticas sociais.

Ainda segundo a autora:

Embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino. (SOARES, 2004, p.14)

Nesse sentido, é preciso integrar alfabetização e letramento para que a aprendizagem da linguagem escrita ocorra em sua plenitude sem, porém, perder suas especificidades. É preciso ainda possibilitar à criança conviver, experimentar e participar criticamente da cultura escrita e social, o que torna alfabetização e letramento conforme Soares (1998) processos simultâneos, interdependentes, indissociáveis.

A dificuldade na compreensão do conceito de letramento, por parte das professoras Sara e Débora, pode se dar dada a falta de discussões ou vivências deste conceito.

3.2 A experiência enquanto alunas

De acordo com os dados coletados, as professoras ingressaram na 1ª série do “antigo primário” nos anos de 1975 (Sara), 1979 (Débora) e 1989 (Rebeca). Dessa forma, o conceito de letramento, que tem origem em meados de 1980, segundo Soares (2004), não foi vivenciado no período de alfabetização das professoras, mesmo pela professora Rebeca que apenas se recorda do uso das cartilhas.

A formação inicial também não as preparou, segundo elas, para o trabalho com a alfabetização e letramento na educação infantil.

Na faculdade, havia uma disciplina de Alfabetização e Letramento, mas não se falava em educação infantil, só para as séries iniciais. (Rebeca)

As professoras ingressaram na formação inicial em: Sara (1992), Débora (1990) e Rebeca (2002). Portanto, as discussões acerca da educação infantil estiveram presentes apenas na formação inicial da professora Rebeca, uma vez que,

Em 1994, nasceu o primeiro documento de Política Nacional de Educação Infantil com o intuito de expandir a oferta de vagas para a criança de zero a seis anos e fortalecer a associação dos aspectos de cuidado e educação junto às crianças nas instituições de educação infantil. (SILVA e FRANCISCHINI, 2012, p.270).

Somente em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação infantil passa a ser garantida às crianças de 0 a 5 anos. Dessa forma, não houve na formação inicial das professoras Sara e Débora uma discussão sobre o trabalho com a educação infantil, tampouco sobre o trabalho com a linguagem escrita nesta etapa da educação.

As discussões sobre alfabetização e letramento na educação infantil não ocorreram, segundo as professoras, na formação inicial de nenhuma delas,

o que de certa forma as deixou desprovidas de conhecimentos para o trabalho com a linguagem escrita em início de carreira. Assim, elas utilizam de suas experiências anteriores e da troca com seus pares, como ponto de partida.

Bourdieu (1983) afirma que as experiências incorporadas no *habitus* primário tendem a estruturar todas as demais experiências posteriores. Esta afirmação pode ser observada nas práticas das professoras Sara e Débora, pois reproduzem experiências vivenciadas por elas enquanto alunas em sua formação básica – a leitura do alfabeto; o trabalho letra a letra; a cópia de palavras; a silabação.

A professora Rebeca, embora tenha sido alfabetizada pelo mesmo método e ainda utilize experiências anteriores como matriz de percepção, demonstra ter reestruturado seu *habitus*, pois *habitus* não é imutável, mas passível de reestruturações, ressignificações e novas aprendizagens o que lhe permitiu modificar sua compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento.

Eu estudei na época das cartilhas, dos pontilhados e das repetições nos cadernos de caligrafia. O “be a ba” foi bem reforçado. Não condeno esta prática, pois aprendi a escrever com ela, mas aplico outra forma na minha turma. (Rebeca)

Em suas aulas, ela gosta de trazer na roda de conversa lembranças de sua infância, como observado na aula cujo tema era “parlendas, rimas e trava-línguas”. A professora iniciou a aula perguntando se alguma das crianças conhecia a parlenda: “Hoje é domingo, pede cachimbo” e poucas disseram conhecer. Então, ela a declamou e relatou que foi seu pai quem lhe ensinou e que esta parlenda lhe trazia lembranças de sua infância.

O trabalho com a linguagem escrita, nesta aula, aconteceu por meio do letramento, do professor enquanto escriba, da construção coletiva da parlenda. Após recitar a parlenda algumas vezes, a professora sugeriu às crianças que a registrassem em papel bobina para que não esquecessem e pudessem recitá-la em outros dias. Enquanto escrevia, fazia a leitura e substituiu algumas palavras por desenhos. Exemplo: cachimbo, touro, buraco, mundo. Após fixar a parlenda na parede, realizaram mais uma vez a leitura.

Assim, podemos afirmar que as disposições do *habitus* incorporadas pelas professoras enquanto alunas e as compreensões que têm dos conceitos de alfabetização e letramento funcionam como base para práticas, como verificamos nas práticas das professoras Sara e Débora. Mas, podem ser passíveis de modificações, novas aprendizagens como no caso da professora Rebeca. O fato de sua trajetória profissional ter se mantido na educação infantil, uma vez que atuou no ensino fundamental apenas em seus estágios, durante a formação inicial, pode ter contribuído para que suas práticas fossem mais condizentes com o proposto para a educação infantil.

3.3 A troca entre os pares

A socialização entre os pares, a troca de experiência é outro fator que contribui para a escolha das atividades com a escrita. A socialização profissional contribui para a formação dos professores e segundo Marcelo Garcia (2010) possibilita que o professor supere o isolamento da sala de aula e compartilhe práticas que colaboram para o conhecimento profissional. Dessa forma, é importante que haja discussões sobre o ensino e aprendizagem.

A fragilidade na formação inicial relatada pelas professoras faz com que elas busquem umas nas outras, novos saberes ou sua reestruturação dos mesmos, a fim de suprir suas necessidades.

“Eu converso com as colegas, pergunto como é que elas fazem; quais conteúdos? É uma troca. Ouvimos a ideia uma das outras. A gente aprende uma com a outra, observa e aplica aquilo que dá certo.” (Sara)

“Da forma como as colegas estão fazendo, a gente procura fazer mais ou menos da mesma maneira. Durante os planejamentos perguntamos umas às outras o que irão trabalhar; se tem alguma sugestão de atividade; mostramos atividades que deram certo, que foram produtivas.” (Débora)

“Eu tiro informações na troca com as colegas, em pesquisas na internet e em revistas.” (Rebeca)

As experiências acumuladas ou produzidas por intermédio das interações, das socializações no exercício da profissão são fonte de saberes

entre as professoras, e podem promover o desenvolvimento profissional. Segundo Nóvoa (1992, p.14) “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Nunes (2002) afirma que

Tendo de lidar com o contexto em um nível de desempenho esperado semelhante ao de seus companheiros mais experientes, aliado à carência de conhecimentos teórico-metodológicos mais consubstanciados na prática, cedo elas recorreram às suas colegas de trabalho, buscando apoio e orientação. Certas colegas podem assumir um papel destacado no início da carreira profissional docente, desempenhando a função de mentoras, isto é, modelos de professoras experientes que servem como fonte de estratégias de natureza eminentemente prática de como atuar com os alunos. [...] Assim, as colegas professoras se convertem em um importante agente no processo de socialização na profissão, servindo como modelos de ação, ou como interlocutoras. (NUNES, 2002, p.7)

Embora as professoras que participam desta pesquisa não estejam em início de carreira, ainda se utilizam da socialização profissional como meio de troca e construção de conhecimento profissional.

As professoras reestruturam seu *habitus* ao incorporarem novas aprendizagens, ao incorporarem práticas que consideram relevantes a sua própria prática profissional. Dessa forma, seus métodos são redefinidos a fim de atingir seus objetivos pedagógicos.

3.4 A preocupação com a transição para o ensino fundamental

Questionadas de sua intenção ao trabalharem com a linguagem escrita na educação infantil, as professoras demonstraram compreender ser esta linguagem de interesse da criança, uma vez que está exposta a ela em seu cotidiano, o que nos revela a compreensão da importância com o trabalho de letramento.

No entanto, o trabalho com a linguagem escrita, segundo as professoras, também ocorre devido à preocupação com a transição para o ensino fundamental, tendo um caráter preparatório para próxima etapa da educação, assim como descrito por Neves *et.al.* (2011); Lucas (2009) e Correa (2011).

Em Gimeno Sacristán temos que,

Os motivos pessoais que dotam de significado a ação estão alinhados com as aspirações coletivas compartilhadas [...] os motivos e as necessidades dos sujeitos não ocorrem no vazio, mas dentro de uma sociedade e, em um momento determinado de sua história; o componente dinâmico [...] vincula-se com aspecto simétrico no plano cultural, sendo possível falar das relações entre projetos individuais e projetos compartilhados socialmente. Meus motivos e meus conflitos entre eles refletem orientações e conflitos na cultura. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 90)

Os motivos determinam as ações e são guiados ou orientados por desejos, valores sociais e pessoais. A preocupação com a transição para o ensino fundamental é observada nas seguintes falas:

Conhecer e compreender as letras e a escrita, além de um direito, é de interesse das crianças.

Eles têm interesse! Não adianta não trabalhar! Porque está tudo aí, o mundo mesmo mostra. [...] Eles também sentem necessidade de saber o que é isso!

Eu espero que eles tenham uma noção do que é a leitura, as letrinhas, que a partir do momento que a gente mostra pra eles, eles possam observar mais. Eles saem na rua, olham placas, olham nomes de ruas. Eles vão observando, vão tendo interesse. E isso vai ajudar também para o primeiro ano que eles vão ano que vem. Então eles têm interesse! Não adianta sabe... aí, não vamos trabalhar! Porque tá tudo aí, o mundo mesmo mostra! A internet está cheia de letras, um joguinho que eles vão colocar tem letras, às vezes, passa um filminho, tem legenda! São coisas que eles tão vendo! Eles sentem necessidade também de saber o que é isso! Não com aquela cobrança que vão sair daqui sabendo, pelo menos as letras do alfabeto. Muitos não vão sair sabendo todas as letras, não vão sair lendo e escrevendo, mas é uma coisa que é do cotidiano, que é do dia-a-dia deles! Penso sim que é importante sim! Desperta mais o interesse, também pra eles futuramente estarem alfabetizados propriamente ditos! Qual é a função realmente da leitura e da escrita, das letras do alfabeto, função social da escrita?! Isso daí tudo ajuda! Só que a gente não pega, não cobra, mas **tem que dar a noção! Isso é importante!! (Sara)**

*Então! Aqui pra nos, **a gente não pode alfabetizar né!** Mas já conversei com os pais dos meus alunos que **eu iria fazer pelo menos dar essa noção pra eles, pra eles não irem, não sabendo nada para o primeiro ano. É! Eu tenho ensinado! Tô ensinando o alfabeto pra eles. Tô ensinando as letras. Eu faço ... (pensativa).** Não tô correndo com isso. - Ah! Até o final do ano tenho que ir até a letra Z! Mas tô lá trabalhando. (Débora)*

Você pensa assim: - Eles já estão observando isso, já estão reconhecendo isso, pra mim, assim, já é gratificante, né, por que assim, você já tá conseguindo alcançar aquele teu objetivo mesmo, né. Mas eu não quero que eles, assim, ah! Vão saí daqui lendo e escrevendo! Porque esse também não tá sendo o meu objetivo: ler e

*escrever. Se eu tivesse de repente, desde o início do ano, ah! Vou ensinar a ler e escrever! Aí tudo bem! Mas se eles saírem já, fazendo, reconhecendo até o final do ano, pra mim já tá, né! Já foi um caminho que talvez eu tenha conseguido atingir! **Acredito que é na educação infantil que a criança irá iniciar com mais propriedade no que diz respeito à alfabetização e letramento. É nesta fase que será apresentado e ensinado à criança codificar e decodificar símbolos e também fazer com que possa expressar suas opiniões. É também preciso um ambiente que ofereça estas condições.*** (Débora)

Neste momento espero que eles entendam a função social do seu nome, nomeando as letras existentes e que saibam identificar estas letras no ambiente e no cotidiano.

*A função da educação infantil é preparar, de maneira ampla e lúdica, as crianças para a escrita e interpretação de símbolos, mostrando para quem servem as letras, a diferença entre letras e número, a importância do nome, etc. [...] Embora a alfabetização aconteça de maneira mais básica na educação infantil, **é importante para a criança ter noções que a auxiliará no Ensino Fundamental.*** (Rebeca)

Aqui é possível verificar um choque de concepções. Por um lado, as professoras defendem a necessidade do trabalho com a linguagem escrita por esta estar presente no cotidiano da criança, o que se aproxima de uma concepção de educação infantil como uma etapa da educação básica, que é um direito da criança e com especificidades próprias; mas por outro, defendem a necessidade do trabalho com a escrita, tendo em vista uma concepção da educação infantil como etapa preparatória para o ensino fundamental, trabalhando com o propósito de facilitar o ingresso a esse nível de ensino.

A atuação como docentes no ensino fundamental, ainda que por tempo limitado, no caso da professora Rebeca (menos de um ano durante seus estágios), faz com que as professoras tenham uma preocupação com a transição das crianças da educação infantil dada a expectativa das professoras do ensino fundamental. Além da experiência da professora Rebeca, há o reconhecimento das expectativas das colegas do ensino fundamental, conforme relata a professora Débora:

E também as professoras do ensino fundamental dizem: - As crianças chegam aqui sem saber nada!!! Não reconhecem letras, números, nem escrevem o próprio nome.” (Débora)

Esse é mais um dos elementos que contribuem para as escolhas didático-metodológicas das professoras, ou seja, o que suas colegas do ensino fundamental esperam das crianças oriundas do CMEI.

No que se refere à escrita e à Educação Infantil, Britto (2005, p. 16) destaca que:

Antecipar o ensino das letras sem trazer o debate da cultura escrita para o cotidiano é desrespeitar o tempo da infância e sustentar uma educação tecnicista, em que predomina o mito da precocidade e o mito da superepecialização, alimentados pela lógica da competitividade.

Muito mais que apropriar-se da linguagem escrita, é preciso saber fazer uso dela em diferentes situações sociais e em suas diferentes funções e estilos. O desenvolvimento de tal competência insere o agente em uma cultura escrita, a qual Britto (2005, p.15) descreve como um “modo de organização social [...] que implica valores, conhecimentos, modos de comportamento que não se limitam ao uso objetivo do escrito”.

Ostetto (2004, p.93) ainda afirma que, na educação infantil “mais do que ensinar a criança a reproduzir as letras, é preciso garantir que ela compreenda *o que é e para que serve* ler e escrever”.

Segundo Ferreira (2007, p.56) para uma melhor compreensão do ingresso na cultura escrita, “é necessário pensar na escrita como objeto cultural criado por inúmeros usuários, consolidado através dos tempos, e carregados de sinais deixados propositalmente por grupos sociais que se sucederam ao longo do tempo”.

4. ATIVIDADES COM A LINGUAGEM ESCRITA: O PROPOSTO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Apesar da apresentação de atividades com a linguagem escrita que se distanciam da proposta atual para a educação infantil descritas no capítulo anterior, aqui serão expostas outras atividades propostas pelas professoras que se aproximam do recomendado.

Até aqui pudemos verificar que as escolhas didático-metodológicas para o trabalho com a linguagem escrita são motivadas por disposições já incorporadas no *habitus* das professoras, mas também incentivadas por orientações oficiais que vão sendo experimentadas pelas professoras, como a brincadeira e a literatura.

4.1 Estratégias para o trabalho com a linguagem escrita

Para Peres (2012), inserir a criança na cultura escrita é realizar um trabalho no qual o ato de ler e escrever sejam:

Mais do que decifrar, decodificar e oralizar; é produzir sentidos, interpretar, compreender, relacionar, refletir. [...] É preciso trabalhar, na escola, a natureza, os sentidos, as funções, os usos sociais da língua escrita na sociedade, desenvolver o amor pela leitura e pelos livros; trabalhar no sentido de mostrar que leitura é informação, conhecimento, emoção, diversão, entretenimento, imaginação, etc., e que a escrita é registro, memória, comunicação, história, etc. [...] a escrita é um sistema de representação complexo da linguagem, um sistema simbólico, uma forma de expressão, um objeto cultural. (PERES, 2012, p.64)

De acordo com Baptista (2010), quando consideramos a criança um agente de direitos, fruto de uma história e cultura e que também é capaz de fazer história e produzir cultura, devemos nos comprometer com uma prática pedagógica capaz de promover situações significativas para que ela possa compreender o mundo e com ele se relacionar. É fato que a criança está

inserida em um mundo em que diferentes signos e conhecimentos circulam socialmente e nesse contexto a linguagem escrita tem forte influência sobre a cultura infantil. Baptista (2010) ainda afirma que:

O trabalho com a linguagem escrita na educação infantil se justifica por considerarmos que a criança produz cultura e que essa produção se realiza na interação que ela estabelece com o mundo e com as diversas produções culturais desse mundo. A escrita é um elemento importante dessa cultura. A criança interage com ela, procura compreendê-la e dela se apropriar. (BAPTISTA, 2010, p.3)

Ao interagir com a cultura escrita, a criança formula hipóteses, cria e recria possibilidades, constrói e reconstrói seu conhecimento sobre essa linguagem. Quanto maior for sua experiência, maior será sua capacidade criadora e nesse contexto a brincadeira, além de forma de expressão da criança, torna-se ponto central do processo educativo, pois durante a brincadeira a criança desenvolve-se social e cognitivamente.

4.2 A Brincadeira

Ao trabalhar com a linguagem escrita na primeira infância é preciso considerar o princípio de que é por meio do brincar que as crianças se expressam, interagem, se comunicam e expõem seus pensamentos. A criança é um ser em desenvolvimento e o seu estado de maturação é que indicará seu grau de compreensão da realidade, bem como os meios que ela utilizará para modificar ou reorganizar esta realidade de acordo com suas necessidades. É na brincadeira que situações experimentadas, vivenciadas ou compartilhadas são reelaboradas e novas possibilidades de ressignificação podem surgir. É, portanto, a partir do lúdico, daquilo que dá prazer à criança que ela aprende.

A brincadeira é a linguagem que a criança utiliza para representar e expressar sua compreensão do mundo adulto e seus significados e um meio que possibilita a construção e reconstrução de conhecimentos adquiridos culturalmente.

A criança conta histórias, conta objetos, faz desenhos e começa a criar significados. Ao mesmo tempo, entretanto, a criança está tentando dar um sentido geral do mundo; ela está tentando integrar

as ondas, correntes e canais do próprio complexo de inteligências em uma versão compreensiva da vida humana que inclui o comportamento de objetos, interações com outros seres humanos e uma visão incipiente de si mesma. Ela é fortemente cerceada a executar esta integração, pois não poderia sobreviver na ausência de alguma versão coerente do mundo (GARDNER, 1994, p.75).

Desse modo, o brincar é uma estratégia pedagógica fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois é por meio dele que a criança se apropria do mundo adulto e passa a construir seu próprio mundo. A fantasia, a imaginação, os jogos possibilitam interpretar e representar a realidade, não apenas como uma mera repetição de experiências vividas, mas como forma de reelaborar e ressignificar as experiências de acordo com suas necessidades, bem como levantar hipóteses e buscar a resolução de conflitos.

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar, as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando... (BRASIL, 1998, p.40).

Compreendendo então, a brincadeira como uma forma de linguagem da criança e um meio de compreensão do mundo adulto, ela torna-se eixo central no processo educativo na Educação Infantil e uma necessidade na organização de tempos e espaços. Segundo Najar e Alves (2004, p.116), as atividades lúdicas são “capazes de proporcionarem às crianças a oportunidade de formar conceitos, selecionar ideias, estabelecer relações lógicas, integrar percepções, fazer estimativas compatíveis com seu crescimento físico e desenvolvimento”.

Durante a observação das aulas verificamos que a linguagem escrita se faz presente em diferentes momentos e que a brincadeira é utilizada enquanto estratégia para o trabalho com esta linguagem.

Na realização da chamada, uma atividade diária do quadro de planejamento, as professoras utilizam diferentes métodos para o contato e reconhecimento do nome através da linguagem escrita. A diversificação na realização da chamada é uma das orientações propostas pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED. As estratégias listadas abaixo foram utilizadas pelas três professoras.

- Adivinhe de quem é o nome – oferecendo pistas da letra inicial ou descrição física;
- Encontre o dono do nome – estimulando memória visual;
- Dança das cadeiras – a criança deve sentar-se na cadeira que tem seu nome;
- Olho vivo – encontre seu nome no círculo;
- Jogo da memória;
- Dominó dos nomes;
- Qual a primeira letra do nome?
- Encontre o crachá do colega ao lado;
- Músicas que incluam o nome das crianças.

São estratégias que conduzem a um reconhecimento mais lúdico do nome e das letras e que levam as crianças a participarem das atividades com maior motivação e interesse.

4.3 A Leitura – literatura infantil

Outra forma de desenvolver o interesse pela leitura e escrita e inserir a criança na cultura letrada é por intermédio da literatura infantil. A leitura de histórias é, segundo Soares (2009), “a principal e indispensável atividade de letramento na educação infantil”.

Segundo Baptista (2010, p.2) a criança tem direito à cultura letrada na Educação Infantil e à Educação Infantil cabe o importante papel de contribuir para “formação de leitores e usuários competentes do sistema de escrita”.

É uma atividade que possibilita a familiarização da criança com o livro enquanto objeto. Por meio dos livros ela descobre as letras, as páginas, as ilustrações e tudo mais que o compõe. A leitura também amplia o vocabulário da criança e desenvolve a criticidade, a compreensão e a habilidade de relacionar as histórias ouvidas com experiências vivenciadas. Essa atividade possibilita desenvolver a imaginação e leva a criança a uma linha tênue entre o real e a fantasia.

Nas salas de aula das três professoras, os livros de literatura, gibis, estão dispostos em um dos “Cantinhos”, ficando ao alcance das crianças e disponíveis para “leitura”. As histórias lidas pelas professoras normalmente referem-se ao tema trabalhado em aula, tornando-se o ponto de partida. A professora Sara e Rebeca, eventualmente, leem histórias que as crianças escolhem ou que gostariam de ouvir.

Durante o ano, o CMEI realizou um projeto, buscando o incentivo à leitura e a formação do leitor. Assim, as professoras enviavam semanalmente para casa das crianças uma Sacola de Leitura. Nesta Sacola havia seis exemplares, sendo três livros de literatura-infantil, uma revista e dois livros de literatura destinados aos adultos. Um dos objetivos do projeto era possibilitar aos pais e filhos um tempo unidos pela leitura.

Nas aulas, a experiência com a linguagem escrita foi possibilitada de diferentes maneiras:

A professora Sara em uma de suas aulas realizou a leitura do livro: A bela borboleta (Ziraldo/Zélio) e explicou às crianças que todo livro tem um título, um autor, um ilustrador (em alguns) e uma editora. Além disso, explicou que os livros podem contar histórias “inventadas” e de “faz-de-conta” ou trazer histórias verdadeiras, que contam sobre alguém.

A professora Débora realizou com seus alunos a confecção de um gibi. Inicialmente, ela apresentou o gibi, fez a leitura com as crianças, permitiu que manuseassem outros exemplares e em seguida solicitou que fizessem seu próprio gibi, possibilitando que as crianças utilizassem o desenho e a tentativa de escrita na produção. Neste momento, as crianças eram autoras de suas obras, seus gibis, e puderam pensar ou até formular hipóteses sobre a escrita, embora a maioria solicitasse o auxílio da professora na escrita de seus personagens.

A professora Rebeca como mencionado anteriormente trabalhou parlendas, rimas e trava-línguas. Após recitar a parlenda “Hoje é domingo, pede cachimbo”, ela a escreveu em papel bobina e juntamente com as crianças a ilustraram, a fim de facilitar, segundo ela, a pseudoleitura das crianças.

Tanto a explicação dada pela professora Sara, como a confecção de gibis, realizada pela professora Débora e a ilustração da Parlenda realizada pela professora Rebeca nos remetem às atividades que demonstram a

presença de elementos do letramento em suas práticas e a possibilidade da experiência com diferentes gêneros e suportes textuais.

Ao ouvir histórias, as crianças são capazes de compreender a escrita sem mesmo saber ler. Elas interagem com o texto, o compreendem e o ressignificam de acordo com sua experiência. Britto (2005) enfatiza que ao ouvir histórias a criança lê com os ouvidos e ao recontá-las ela escreve com a boca.

Ao ler com os ouvidos, a criança não apenas se experimenta na interação, na interlocução, no discurso escrito organizado, com suas modulações prosódicas próprias, como também aprende a voz escrita, aprende a sintaxe escrita e aprende as palavras escritas. Somente assim podemos considerar que a alfabetização (ou o letramento) é uma condição fundamental da educação infantil. (BRITTO, 2005, p.19)

A criança ainda pode escrever utilizando a linguagem oral quando faz de sua professora sua escriba. Essa mediação e interação promovem o desenvolvimento cognitivo da criança, o que Vygotsky (2007) definiu como “zona de desenvolvimento proximal”. Essa zona seria a distância entre a capacidade em que a criança tem de solucionar um problema sem ajuda e situações em que depende do auxílio ou mediação de um adulto ou companheiro mais competente, como observado na aula da professora Rebeca.

É importante que, sejam promovidas cotidianamente, atividades que envolvam leitura de bons textos com diversidade de gêneros textuais como: bilhetes, cartas, mensagens, receitas, versos, pois mesmo sem dominar a escrita, a criança deve ter a oportunidade de conhecer os diferentes usos e funções da escrita para que possa levantar hipóteses sobre seu funcionamento e aplicá-las. Segundo Baptista (2010, p. 8) mesmo a criança que não lê ou produz textos “pode ser uma usuária competente desse sistema e dominar capacidades e habilidades próprias de leitores proficientes.” Trabalhar com temas diversificados e ampliar as experiências estéticas também são fundamentais. No entanto, é preciso, sobretudo, dar voz à criança e ouvir quais são seus interesses a fim de que sua aprendizagem seja de fato significativa.

De acordo com BRASIL (1998, p.128):

A aprendizagem da linguagem escrita está intrinsicamente associada

ao contato com textos diversos, para que as crianças possam construir sua capacidade de ler, e às práticas de escrita para que possam desenvolver a capacidade de escrever autonomamente.

Ter um ambiente alfabetizador organizado de forma a estimular a leitura e a escrita com espaços como biblioteca, cantinho da leitura, com livros, revistas, gibis, alfabetos móveis acessíveis às crianças ampliam a experiência com situações de leitura e escrita e possibilitam à criança a pensar sobre sua relevância para a vida social. As três professoras dispõem em suas salas de um cantinho da leitura com livros de literatura infantil, gibis e revistas para que as crianças possam manusear. O alfabeto móvel também é utilizado enquanto estratégia para “construção” do nome (o próprio nome ou de seus colegas, amigos e familiares, o que é significativo para a criança).

Porém, segundo Soares (1998) não é apenas pelo convívio com textos ou estar inserido em um ambiente alfabetizador que a criança irá aprender a ler e a escrever. É preciso articular o letramento e a alfabetização de forma simultânea. Lucas (2009) afirma que, mais que um ambiente alfabetizador, é preciso pessoas que conheçam a língua escrita e que tenham a intenção de mediar esse conhecimento.

De acordo com BRASIL (1998) a criança que não sabe ler, o faz por meio da escuta da leitura realizada por outra pessoa/professor. Ouvir é uma forma de leitura.

É de grande importância o acesso, por meio da leitura do professor, a diversos tipos de materiais escritos, uma vez que isso possibilita às crianças o contato com práticas culturais mediadas pela escrita. Comunicar práticas de leitura permite colocar as crianças no papel de “leitoras”, que podem relacionar a linguagem com os textos, os gêneros e os portadores sobre os quais eles se apresentam: livros, bilhetes, revistas, cartas, jornais, etc. (BRASIL, 1998, p. 141).

Atividades como a brincadeira de faz-de-conta, o desenho, a contação de histórias, a música, a exploração de diferentes gêneros textuais entre outros são formas de linguagens que levam as crianças à aquisição da linguagem escrita que se soma segundo Peres (2012) “como mais uma forma possível de expressar e expressar-se”.

Conforme observado no planejamento das professoras, o brincar, a leitura e o desenho fazem parte das atividades permanentes, não apenas por

escolha própria, mas por orientação da Secretaria Municipal. As brincadeiras realizadas durante a chamada contribuem para a aquisição da escrita de forma lúdica, assim como o estímulo ao desenho que precede a aquisição da escrita.

Segundo Ferreiro, (2011b) quanto mais informações a criança recebe a cerca das funções sociais da escrita e maior é seu envolvimento em atividades que utilizem esta forma de linguagem, ela “acaba conseguindo compreender por que a escrita é tão importante na sociedade.” (Ferreiro 2011b, p.97). Por isso, diferentes estratégias devem ser utilizadas para que a criança aprenda.

Lucas (2009, p.115) também apresenta encaminhamentos metodológicos do processo de alfabetização, a partir das investigações realizadas por Vygotsky (2000) e Luria. São eles:

1. O trabalho pedagógico deve ser organizado de forma que a leitura e escrita se tornem necessárias às crianças, sendo ensinadas não como habilidades motoras, mas como atividades culturais complexas;
2. A escrita deve ter significado para as crianças, ou seja, ela deve ser incorporada às tarefas necessárias e relevantes para a vida;
3. A escrita deve ser ensinada por meio de jogos, ou seja, de forma lúdica;
4. O desenho e o jogo devem ser considerados etapas preparatórias para o desenvolvimento da linguagem escrita na criança.

LUCAS (2009, p.115) ainda complementa essas orientações metodológicas incluindo a valorização e estímulo à expressão oral, “o faz-de-conta, a modelagem, a pintura, a colagem, as dramatizações”, dando a estas atividades uma intencionalidade.

Nesse processo é importante planejar o trabalho de forma a integrar as diferentes linguagens e contextualizá-las para que as aprendizagens sejam significativas para criança e, valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis torna-se fundamental.

Assim, a compreensão que se tem dos conceitos de alfabetização e letramento conduz as escolhas das professoras e mais uma vez, as experiências anteriores, as disposições do *habitus* orientam suas ações.

Ao trabalhar a escrita por meio de jogos, brincadeiras, rótulos, diferentes suportes textuais, ou ao contrário, a partir de cartilhas, sistematizações e repetições, as professoras nos revelam suas preferências, escolhas que são pautadas em disposições de um *habitus* que as forjou. Disposições duráveis e transferíveis que demonstram sua força na continuidade e na conservação de práticas.

Setton (2010) afirma que,

Contudo, as opções por uma prática ou outra não são neutras ou naturalizadas. Isto é, como produtos de uma história social, todas as escolhas ou pré-disposições são resultado de condições de socialização específicas que traduzem o pertencimento a uma dada estrutura social. (SETTON, 2010, p.22)

Assim, as escolhas são fruto das disposições incorporadas pelo agente durante sua trajetória nos mais variados campos de socialização pelos quais passou, e, inclusive são oriundas das orientações oficiais propostas para a educação infantil. Esta mescla de disposições forja o *habitus* do agente e dão a ele uma matriz de percepção que irá interferir em todas as suas escolhas, sejam elas quais forem, inclusive na escolha das atividades para o trabalho com a linguagem escrita. Dessa maneira, podemos perceber o *habitus* híbrido direcionando as ações e motivando as escolhas das professoras, tornando a prática também híbrida.

4.4 O que move a prática?

Segundo Bourdieu (1996) a ação ou as disposições não podem ser explicadas por um racionalismo que se fia em uma consciência plena de suas ações. Os *habitus* são diferenciados e são diferenciadores, geram práticas distintas e distintivas – classificam e estabelecem diferenças simbólicas. Ele preside as escolhas e orienta as ações sem ter a razão como princípio.

Segundo Bourdieu (2004), o *habitus* é fruto de um

Conhecimento sem consciência; de uma intencionalidade sem intenção e de um domínio prático das regularidades do mundo que permite antecipar se futuro, sem nem mesmo precisar colocar a questão nesses termos.

A ação é orientada e estabilizada por esquemas afetivos e componentes cognitivos que dão uma constância evitando fazer repetidas considerações para as ações semelhantes, não sendo preciso reinventá-las ou “explicar suas intenções” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.35). Temos, portanto, um senso prático no qual entram em ação as disposições de um *habitus* que dão sentido ao agir.

A ação é resultado de experiência acumulada, seja por observação, experimentação ou teorização. O conhecimento adquirido serve de base para ações futuras e é constituinte do *habitus* do indivíduo.

A capacidade prática dos professores é como um somatório dos esquemas práticos postos em jogo, ordenados de forma particular em cada caso, capazes de entrar em ação com certa flexibilidade em situações novas. Sua experiência teórica é composta pelos esquemas cognitivos ligados a seus conhecimentos práticos e outros encadeados a esses conhecimentos. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.55)

Para o autor, as ações produzem marcas e trazem experiências de ações passadas, tornando a prática “algo que é constituído historicamente” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.70) e que se baseia em experiências passadas sob forma de esquemas para resoluções de experiências futuras (disposições do *habitus*).

Dessa forma, as ações provenientes das disposições do *habitus* são resultantes de esquemas internalizados, que são postas em prática sem uma intenção racionalizada, assumindo o que Bourdieu denomina de senso prático.

O senso prático, necessidade social tornada natureza, convertida em esquemas motores e em automatismos corporais, é o que faz com que as práticas, em e por aquilo que nelas permanece obscuro aos olhos de seus produtores e por onde se revelam os princípios transobjetivos de sua produção, *são sensatos*, ou seja, habitados pelo senso comum. É porque os agentes jamais sabem completamente o que eles fazem que o que fazem tem mais sentido do que imaginam. (BOURDIEU, 2011a, p.113)

Assim, senso prático é antecipar-se às exigências de um campo; é ajustar-se; ter o senso do jogo, conhecer as regras e funcionamento; é

reconhecer as regularidades e adequar-se ao imprevisto; é prever o futuro, antecipar o porvir.

O senso prático economiza as ações humanas, pois não requer reflexão constante quanto à tomada de decisão para ações já experimentadas, exigindo reflexão apenas para novas ações ou adaptações. E esta interiorização de esquemas, experiências e conhecimentos forjam nossa identidade.

Segundo Gimeno Sacristán (1999), no decorrer do tempo acabamos assumindo uma forma de agir contínua, estável que pode dificultar adaptações a novas situações, o que possibilita um equilíbrio, mas também de certa forma, um limite. E embora, a estabilidade do *habitus* não refute o novo ou impeça modificações, ele se adapta de maneira controlada condicionada a partir do que já existe interiorizado sob forma de *habitus*.

Esquemas interiorizados geram o que Gimeno Sacristán (1999, p.72) denomina capital de experiência, uma forma de saber fazer que vá orientar as ações futuras, num processo de “cristalização das experiências pessoais e compartilhadas”. Afinal, aprendemos não apenas com nossas experiências, mas com as experiências dos outros e desta forma contribuimos para a cultura comum.

Gimeno Sacristán (1999) aborda a necessidade da intencionalidade enquanto condição para ação do professor. Porém, para o autor, o professor deve ter um propósito, um motivo, um fim para impulsionar suas ações tendo consciência de sua prática. Ele menciona que inúmeras são as razões que impulsionam as ações sendo estas distintas entre os agentes, uma vez que os agentes são históricos, contextualizados, pertencentes a diferentes culturas e meios sociais. Suas ações podem ser motivadas ou orientadas por influências emocionais, afetivas, sociais, culturais, econômicas, políticas, ideológicas, intelectuais, enfim, por inúmeros fatores que sobrepostos o constituem e determinam suas ações direcionando consequentemente sua forma de pensar e estar no mundo.

Para Gimeno Sacristán, a ação tem caráter aberto e pessoal e por este motivo,

Movem-nos motivos que satisfazem necessidades pessoais e outros assumidos da cultura e das normas sociais e das instituições, que não são conscientes, para todos e para cada um de nós em todos os

momentos. Uma via de racionalizar a ação para cada um de nós será a de ir adquirindo consciência sobre esse componente **implícito** que nos impulsiona. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.34 grifo meu).

As ações estão repletas de significados para quem as realiza e compreendê-las não só do ponto de vista da racionalidade, mas também da experiência pessoal possibilita compreender o agente completamente. Gimeno Sacristán (1999) ao mencionar a necessidade de “consciência sobre esse componente **implícito** que nos impulsiona” considera prévias as disposições do *habitus* na tomada de decisões, nas escolhas, nas ações, pois uma vez interiorizado ele regula as ações como um sentido prático.

O autor ainda menciona que a ação é resultado de uma triangulação entre componente cognitivo (consciência, conhecimento pessoal), componente prático (experiência do saber fazer pessoal) e componente dinâmico (motivos, intenções) sendo cada ação motivada por um ou mais componentes. Assim, poderíamos afirmar que as escolhas ou decisões tomadas pelo agente são provenientes desta triangulação (conhecimento/experiência, prática/disposições do *habitus* e motivos/intenções).

É possível afirmar que ao utilizarem a brincadeira e a literatura como estratégia para o trabalho com a linguagem escrita, as professoras estão recorrendo ao componente cognitivo que lhes possibilita a partir dos conhecimentos teóricos base para suas ações. Da mesma forma, ao buscarem em suas experiências anteriores modelos de atividades (por exemplo, a leitura do alfabeto, a escrita do cabeçalho, cobrir pontilhados, cópia de palavras) as professoras usam o componente prático como referência, isto é, buscam nas disposições do *habitus* esquemas já existentes. Por fim, o componente dinâmico se mostra presente ao trabalharem a linguagem escrita devido à preocupação com a próxima etapa da educação – o ensino fundamental.

A formação continuada das professoras concentrou-se nos cursos oferecidos pelo Município, tendo as professoras Sara e Débora participado de formações para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – Séries Iniciais, e a professora Rebeca apenas cursos voltados à Educação Infantil já que iniciou na prefeitura diretamente nesta etapa.

A experiência concentrada na Educação Infantil possibilita à professora Rebeca atender o esperado para o campo no qual está inserida, uma vez que

suas atividades estão mais voltadas ao letramento e uma alfabetização menos sistematizada.

A experiência das professoras Sara e Débora nas séries iniciais do Ensino Fundamental e a força do *habitus* primário por elas experimentado durante o período de sua alfabetização, ainda tem contribuído para escolhas mais sistematizadas como a leitura do alfabeto, cópia de palavras, cópia de cabeçalho, cobrir pontilhados, embora grande parte de suas atividades estejam articulando letramento e alfabetização como o proposto.

Em seus estudos Gimeno Sacristán (1999), corrobora com a teoria de Bourdieu (1983; 2004; 1996; 1982; 2004b; 2011) quando afirma a historicidade da constituição das práticas. Segundo o autor,

Embora a ação humana sempre incorpore criatividade, singularidade e originalidade e seja, por isso, imprevisível, de certa forma, deixa pegadas e assegura “roteiros”, esquemas ou rotinas para ações posteriores, cada ação do sujeito incorpora a experiência passada e gera base para as seguintes. (Sacristán, 1999, p.70)

Embora o agente tenha a opção de recriar, reinventar suas práticas, o senso prático, guiado pelas experiências prévias, orienta e direciona suas escolhas estabelecendo um elo entre passado e presente. O senso prático produzido pelo *habitus* possibilita o ajuste a novas situações de forma natural, de maneira sensata, objetiva e inconsciente. Isto fica evidente na fala da professora Sara quando se refere ao planejamento:

*“o planejamento é uma direção, mas durante a realização das atividades surgem outras ideias. **Você acaba lembrando de outras coisas que podem ser realizadas! É flexível!**” (Sara)*

Essas considerações acerca do *habitus* e do senso prático nos levam a pensar que a prática dos professores no dia a dia, é decorrente também, de suas experiências, de sua trajetória de vida, de sua história enquanto agentes sociais, considerando diversos aspectos (sociais, emocionais, psicológicos, biológicos, etc.).

Como mencionado acima, durante as observações pudemos verificar a presença da leitura de livros, gibis, revistas; o trabalho com diferentes gêneros textuais; o trabalho com rótulos; o professor como escriba; brincadeiras

envolvendo a escrita (crachá); música. Enfim, atividades que envolvem a escrita de uma forma lúdica como o proposto para a Educação Infantil.

As escolhas são feitas baseadas no campo aos quais as professoras pertencem, mas com influências dos diferentes agentes socializadores pelos quais passaram, com os quais tiveram contato. Segundo Setton (2012, p.41) o processo de socialização atualmente é “um espaço plural de múltiplas referências identitárias”, sendo, portanto, híbrido.

Dessa forma, é a mescla de diferentes experiências, socializações, conhecimentos pessoais, teóricos e motivações que determinam nossas escolhas, ou seja, são fruto de um *habitus* híbrido, que se revela, no caso das professoras aqui observadas, em escolhas didático-metodológicas que ora atendem o que é proposto para o trabalho com a linguagem escrita para educação infantil, e ora se baseiam em experiências anteriores que se distanciam dessas orientações.

Os diferentes agentes socializadores pelos quais os agentes passam em sua trajetória de vida determinam as disposições de seu *habitus* no que se refere aos seus gostos, preferências, estratégias de ações, escolhas, relações, sendo, portanto, singulares e constituídos de condições sociais específicas, uma vez que as trajetórias de vida são distintas e singulares. No entanto, pertencer a uma mesma fração de classe gera um *habitus* parecido, tornando as escolhas parecidas, porém não determinadas já que elementos da trajetória de cada um podem produzir singularidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos e pesquisas que visam compreender a prática, os saberes e a formação docente tem se intensificado nas últimas décadas dada à preocupação e o intento em contribuir para melhoria e qualidade do ensino.

Este é um estudo que pretendeu compreender a relação das disposições presentes no *habitus* de professoras da educação infantil para o trabalho com a linguagem escrita e suas escolhas didático-metodológicas.

Optou-se como foco de pesquisa concentrar os estudos no último nível da educação infantil – Pré, pois é o nível que precede a transição para o ensino fundamental. Outro motivo foi o fato de se perceber uma maior preocupação por parte das professoras que atuam neste nível em relação ao ensino da linguagem escrita. Para tanto, foram pesquisadas as práticas de três professoras do Pré, em um Centro de Educação Infantil, no Município de São José dos Pinhais.

Tomando como referência a Teoria Sociológica de Pierre Bourdieu, o estudo foi realizado com base nos conceitos de *habitus*, campo e *capitas*, complementados pelos conceitos de ação e prática de Gimeno Sacristán e ainda à noção de Socialização apresentada por Setton.

A partir destes conceitos foi possível a compreensão da construção social do agente. De acordo com os referenciais teóricos analisados, o agente é fruto do processo de socialização pelos quais passa durante sua trajetória de vida.

É a mescla dos diferentes agentes socializadores que forjam o agente e constituem seu *habitus*, sendo o *habitus* híbrido, uma vez que incorpora disposições de agentes socializadores que se complementam, mas que também podem ser adversos entre si. O *habitus* por sua vez, é quem direciona o agente quanto ao modo de ser e estar no mundo. Funciona como matriz de percepção, utilizando-se de experiências passadas como modelo frente às situações semelhantes e ainda reestruturando-se a partir novas situações. São

as disposições presentes no *habitus* que orientam as ações e dirigem as práticas.

Bourdieu (2007a, p.97) afirma que a prática é resultado do *habitus*, isto é, é determinada por ele. A prática é produto da relação “[(*habitus*) (capital)] + campo = prática.” Segundo o autor, as práticas “tendem a reproduzir as estruturas objetivas das quais elas são, em última análise, o produto.” (BOURDIEU, 1983, p.61). O *habitus*, portanto, é o princípio gerador das práticas. Práticas essas, que não são produtos de intenções estratégicas ou frutos de cálculos prévios, mas de disposições incorporadas que orientam as ações.

A prática é ao mesmo tempo, necessária e relativamente autônoma em relação à situação considerada em sua imediatidade pontual, porque ela é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* - entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações* - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados. (BOURDIEU, 1983, p.65)

As práticas, portanto, tendem a reproduzir experiências passadas, mas podem ajustar-se às exigências de novas situações, adaptando-se, reestruturando-se a fim de atender às necessidades.

Assim, é possível afirmar que as escolhas didático-metodológicas das professoras ocorreram em função:

- ✓ Da compreensão que possuem dos conceitos de alfabetização e letramento;
- ✓ Da experiência enquanto alunas ou em outros campos socializadores (estágios, formação inicial e docência em outras etapas da educação básica). Uma vez que as experiências enquanto estudantes da formação básica dão às professoras modelos a serem seguidos, reproduzidos e funcionam como matriz de percepção para suas ações enquanto docentes.
- ✓ Da troca de experiências, as interações com seus pares que dão a elas modelos a serem seguidos, além das orientações oficiais propostas pela Secretaria de Educação e órgãos responsáveis;

- ✓ Da preocupação com a transição entre a educação infantil e o ensino fundamental. Numa tentativa de auxiliar a transição, as professoras propiciam atividades com a linguagem escrita a fim de “facilitar” a inserção da criança na próxima etapa.

As hipóteses levantadas no início da pesquisa puderam ser comprovadas. A primeira hipótese foi de que as professoras da modalidade Pré realizam escolhas didático-metodológicas para o trabalho com a linguagem escrita pautadas em experiências anteriores.

De acordo com os dados coletados e as análises realizadas, as professoras recorrem às experiências anteriores para o trabalho com a linguagem escrita quando se utilizam de experiências enquanto alunas e do conhecimento adquirido a partir de outros agentes socializadores (estágios, formação inicial, docência em outras etapas).

A segunda hipótese referia-se à compreensão de que diferentes disposições adquiridas durante o processo de socialização influenciam suas ações e práticas. Aqui, mais uma vez, pudemos verificar que as professoras empregam não apenas as experiências anteriores, mas também buscam nos pares orientações ou modelos para suas escolhas didático-metodológicas, assim como nas orientações oficiais.

O hibridismo das disposições presentes no *habitus* levam as professoras ora a optar por atividades experimentadas por elas - o que em alguns momentos acaba afastando-se do proposto atualmente para a educação infantil-, ora selecionando atividades que se aproximam ao proposto.

Portanto, as escolhas das professoras são fruto das disposições de um *habitus* híbrido que é construído processualmente, em diferentes momentos de suas trajetórias de vida, considerando suas experiências, conhecimentos interiorizados e incorporados, sendo capaz de assimilar novas experiências e se ajustar às necessidades específicas. É o *habitus* que possibilita a ação prática de forma inconsciente baseado em experiências vividas, ou seja, o *habitus* media a prática e gera o gosto de classe, o estilo de vida direcionando nossas escolhas.

Jimeno Sacristán (1999, p.31) afirma que “atrás da ação está o corpo, a inteligência, os sentimentos, as aspirações, as maneiras de compreender o

mundo, etc.”. Vale ressaltar que buscar compreender as disposições do *habitus* presentes na prática docente é apenas o início do trabalho. Muitos são os fatores que contribuem para a ação do professor.

Nessa linha novas questões surgem: A formação inicial tem sido realmente ineficiente como dizem alguns estudos ou seria o *habitus* o responsável pela reprodução de práticas inadequadas? Em que medida as disposições do *habitus* podem ser duradouras e em que medida podem ser reestruturadas? Que fatores contribuem para reestruturação do *habitus*? Como vemos, há muito a ser aprendido ainda e, para tanto, novas pesquisas precisam ser realizadas para que possamos construir um conhecimento mais expressivo sobre formação e atuação docentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B. Escrita e formação de professores: possibilidades do diálogo para o desenvolvimento profissional. **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPEd, 15 a 18 de outubro de 2006**. Caxambu / MG. GT 8 - Formação de Professores. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-1690--Int.pdf> / Acesso em: 27 jan.2016.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. J. & GEWANDSZNAJDER, F. O método nas ciências **naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2000.

BAIRROS, M. S. **O *habitus* e a atuação docente: estudo sobre as conexões entre *habitus* e trabalho docente**. 2011. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BAPTISTA, M. C.. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas atuais**. Belo Horizonte, novembro 2010.

BOURDIEU, P. **Lições da aula**. Tradução: Egon de Oliveira Rangel. São Paulo, Editora Ática: 1982.

_____. **Sociologia**. Organizador: Renato Ortiz; Tradução de Paulo Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

_____. A Gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. In: **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tamaz. Lisboa:DIFEL Editora, 1989.

_____. **Razões Práticas sobre a Teoria da Ação**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico** / Pierre Bourdieu; texto revisado pelo autor com a colaboração de Patrick Champagne e Etienne landais; tradução: Denice Barbaro Catani. - São Paulo: Editora UNESP. 2004b.

_____. **A Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo/Porto Alegre: EDUSP/Zouk, 556 p. 2007 a.

_____. Futuro de classe e casualidade do Provável. IN: NOGUEIRA, M.A. e CATANI, A. (orgs.) **Escritos de Educação**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b.

_____. **A miséria do mundo**. 7. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **O senso prático**. Tradução de Maria Ferreira; revisão da tradução, Odaci Luiz Coradini. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011 a.

_____. **Homo academicus**. Trad. Ione Ribeiro Valle; Nilton Valle, Rev. Téc. Maria Tereza de Queiroz Piacentini. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011b. 314 p.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 27 out. 2014.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: conhecimento do mundo**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Resolução n.1, de 7/4/1999; Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 27 out. 2014.

_____. Parecer CNE/CBE 020/2009; Resolução CNE/CBE N.º 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 07 dez. 2012.

BUENO, et.al. A leitura e a escrita de professoras face aos desafios dos novos letramentos. **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPEd, 07 a 10 de outubro de 2007. Caxambu / MG. GT 8 - Formação de Professores**. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3048--Int.pdf> / Acesso em 27 jan. 2016.

BRAGAGNOLO, A. DICKEL, A. A linguagem escrita na educação infantil: discussões presentes no cenário acadêmico atual. **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd, 16 a 19 de outubro de 2005. Caxambu / MG. GT 8 - Formação de Professores**. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt10/gt101289int.rtf>. Acesso em: 30 jul. 2015.

BRITTO, L. P. L, Letramento e alfabetização. In: FARIA, A. L. G; MELLO, S. A. (org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.p 5-21.

CAMPOS, M. M. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa, v.39, n. 136**, jan./abr.2009 a.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009b.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I. O porquê da preocupação com o ambiente físico. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C.et al. (Org.). **Os fazeres na Educação Infantil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007. pp.156-160.

CAPPONI, L. A. M. **O que dizem as crianças da educação infantil sobre a escrita**. Trabalho de Pós-Graduação; Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

CORREA, B. C. Educação infantil e ensino fundamental: desafios. **Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37**, n.1, 220p. 105-120, jan./abr. 2011.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.115, p.139-154, mar.2002.

DUBAR, C. **A socialização: construção de identidades sociais e profissionais**. Portugal: Porto Editora, 2005.

FERREIRO, E. O ingresso nas culturas da escrita. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 55-66.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. Ed. São Paulo: Cortez, 2011b. Coleção questões da nossa época, v.6.

GARDNER, H. **A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

KISHIMOTO, T. M. Alfabetização e letramento/literácia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. **XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 134-156. Disponível em: < http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_1.pdf > Acesso em 27 jan. 2016.

KNOBLAUCH, A. A incorporação do *habitus* e a dimensão cultural da formação de professores. **VIII congresso estadual paulista sobre formação de educadores–2005 UNESP-Universidade Estadual Paulista-Pro-reitoria de graduação**. 2005.

_____. **Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba**. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, PUCSP. 2008.

_____. Socialização de professoras em início de carreira e incorporação de aspectos da cultura escolar. **XV Encontro Nacional de**

Didática e Prática de Ensino, 2010. Belo Horizonte. Anais do XV ENDIPE, 2010.

KRAMER, S.; ABRAMOVAY, M. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. **Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 52**, p. 103-107, fevereiro de 1985.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96** - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 nov. 2014.

LUCAS, M. A. O. F. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24092009-133850/>. Acesso em: 18 fev. 2015.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução.** São Paulo: EDUC, 2000, 108p.

MARCELO GARCIA, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre o aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação, São Paulo, nº 9**, p. 51-75, 1998. Disponível em: http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_06_CARLOS_MARCELO.pdf. Acesso em: 03 Nov. 2015.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc., Belo Horizonte, v.02, n.03, p. 11-49, ago. / dez. 2010.** Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> – Acesso em: 05 Out. 2015.

MARTINS, C. B. A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a sociologia da educação. **Aberto, v. 9, 1990.** Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/728/651>. Acesso em 12 mar. 2015.

MEDEIROS, C. C. C. Pierre Bourdieu e ação docente: interlocução de uma teoria sociológica para pesquisas sobre práticas pedagógicas. **VIII Congresso nacional de Educação - EDUCERE, 2007, Curitiba.** p. 1476-1487.

MOLINARI, S. G. S. **Escolhas didáticas de uma professora alfabetizadora.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Educação: História, Política, Sociedade. São Paulo, 2010.

_____. Política pública de alfabetização de crianças: o programa ler e escrever e as escolhas didáticas de uma professora alfabetizadora. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012** Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2023b.pdf Acesso em 27 abr. 2015.

MORTATTI, M. R. L.; OLIVEIRA, F.R.; PASQUIM, F.R. 50 anos de produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avanços, contradições e desafios. **Interfaces da Educ., Paranaíba, v.5, n.13, p.06-31, 2014.**

NAJAR, C. L., ALVES O. O. Atividades lúdicas como mediadoras do letramento no espaço da educação infantil. **Disciplinarum Scientia.** Série: Ciências Humanas, v. 5, n. 01, 2004.

NEVES, V. F. A.; DE GOUVÊA, M. C. S.; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 121-140, jan./abr. 2011.**

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade, v. 23, n. 78, p. 15-36, 2002.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2015.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** 1992. Disponível em: <<http://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>>. Acesso em 18 nov. 2014.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001.**

NUNES, J. B. C. Aprendendo a ensinar: um estudo desde a perspectiva da socialização docente. **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambú.** Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/joaobatistanunest08.rtf>. Acesso em: 14 Mar. 2016.

OLIVEIRA, P. S. Caminhos de construção da pesquisa em Ciências Humanas. In: OLIVEIRA, P.S. (org.). **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Edunesp/Hucitec, 2001.

OSTETTO, L. E. Do cinzento ao multicolorido: linguagem oral, linguagem escrita e prática pedagógica na educação infantil. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. (Orgs.). **Arte, Infância e Formação de Professores**: autoria e transgressão. Campinas: Papirus, 2004.p.79-95.

PAULILO, M. A. S. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serv. Soc. Rev., Londrina**, v.2, n.2, p. 135-148, jul./dez. 1999.

PENNA, M. G. O. Origem social de professores e aspectos da prática docente. **Educação**, Porto Alegre, V.35, n.2, p.199-207, maio/ago.2012 a.

_____. Valores práticos do magistério e facetas de práticas pedagógicas. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 823-839, set./dez. 2012b. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso 18 nov. 2014.

PENNA, M. G. O.; KNOBLAUCH, A. Formação de Professores em Resumos de Teses e Dissertações e o Acúmulo de Conhecimento. **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd**, 16 a 19 de outubro de 2005. Caxambu / MG. GT 8 - Formação de Professores. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt08/gt08405int.rtf>

PERES, E. A infância para além da educação infantil. In: BARBOSA, M. C. S. [et al.] **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre, Penso, 2012.p. 59-68.

PINHO, F. M. R. 2009. **Origem, formação representações sobre o exercício da profissão de professores de educação infantil**. Dissertação de mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9905>. Acesso em 30 jul. 2015.

POWACZUK, A. C. H. A construção da professoralidade alfabetizadora. **Anais da 32ª Reunião Anual da ANPEd**, 04 a 07 de outubro de 2009. Caxambu / MG. GT 8 - Formação de Professores. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT08-5626--Int.pdf> / Acesso

em 27 jan.2016.

SAMBUGARI, M. R. N. Educação continuada coletivizada como espaço de investigação da socialização de professores. **Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 31, p. 661-678, set./dez.** 2010b. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO/view/?dd1=4299>>. Acesso em: 24 nov. 2014.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, Prefeitura Municipal. Secretária de Educação **Currículo em Ação**. São José dos Pinhais, 2015. Disponível em: http://www.sjp.pr.gov.br/wp-content/uploads/2014/07/OBJETIVOS_LINGUAGEM_ORAL_E_ESCRITA-3.pdf

_____. Prefeitura Municipal. Conselho Municipal de Educação **Resolução 02/2008**. São José dos Pinhais, 2015.

SCHENATO, V. C. A síntese entre objetividade e subjetividade mediada pela noção de *habitus* em Bourdieu. **Revista Perspectivas Sociais Pelotas, Ano 1, N. 1**, p. 31-46, março/2011.

_____. **Socialização de futuros professores em situações de estágio curricular**. Tese de Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2010 a.

SETTON, M. G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), São Paulo, v. 20, n. maio/ago, p. 60-70, 2002.

_____. Introdução ao tema socialização. **Boletim Soced, Rio de Janeiro**, 2008.

_____. A socialização como fenômeno social total: notas introdutórias sobre a teoria do *habitus*. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 14, p. 296-307, 2009.

_____. Processos de socialização, práticas de cultura e legitimidade cultural. **Estudos de Sociologia, Araraquara, v.15, n.28**, p. 19-35, 2010. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/2549/2169>. Acesso em 04 Nov. 2015.

_____. Prática docente: algumas questões do campo sociológico. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMS**. V.17, n.33, p.175-182, jan./jun.2011

_____. A noção de socialização na Sociologia Contemporânea. In: SETTON, M. G. J. **Socialização e Cultura: ensaios teóricos**. 1 ed. São Paulo: Annablume; 2012, v.1. 201p.

SILVA, J. P.; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. (2005). **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html> Acesso em: 05 Mar.2015.

SILVA, M. A. S. A utilização do conceito de *habitus* em Pierre Bourdieu para a compreensão da formação docente. **90 Revista Extra-Classe • N1 - V2 •** Agosto 2008.

SILVA, C.V.M.; FRANCISCHINI, R. O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. **Práxis Educacional, Vol. 8, n.12, 2012**. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/746>. Acesso em: 12 Nov. 2015.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Ceale /Autêntica, 1998. Abr. 2004, n.25, p.5-17.

_____. **Linguagem e escola - uma perspectiva social**. 17^o edição. São Paulo: Ed. Ática, 2001.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ., Abr. 2004, n.25, p.5-17**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> Acesso em: 12 Nov. 2015.

_____. Alfabetização e letramento na educação infantil. Revista **Pátio Educação Infantil - Ano VII - Nº 20** - Oralidade, alfabetização e letramento - Jul./Out, 2009 Artmed. Disponível em: <http://falandodospequenos.blogspot.com.br/2010/04/alfabetizacao-e-letramento-na-educacao.html>. Acesso em 13 Ago 2015.

TAVARES, M. R. *Habitus* e interferências na prática docente – análises de uma observação. **Revista Querubim – revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais – Ano 10 Nº22** –p.195-199; 2014.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez. (1995)

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E.O. (org.). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. O desafio da proximidade. In: **Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p.11-19, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. A pré-história da linguagem escrita. In: **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p.125-145.

ZAMBERLAN, M. A. T.; BASANI, S. I. S.; ARALDI, M. Organização do espaço e qualidade de vida: pesquisa sobre configuração espacial em uma instituição de educação infantil. **EDUCERE Vol. 2, N.4 (2007)**: Dossiê Aprendizagem e Ação Docente, p.245-260.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 -	ROTEIRO PARA HISTÓRIA DE VIDA ESCOLAR DOS DOCENTES.....	36
APÊNDICE 2 -	ROTEIRO PARA QUESTÕES VOLTADAS À VIDA PESSOAL DAS PROFESSORAS – ENTREVISTA.....	37

APÊNDICE 1:

ROTEIRO PARA HISTÓRIA DE VIDA ESCOLAR DOS DOCENTES

Descrever:

- ✓ Local de origem;
- ✓ Constituição familiar;
- ✓ Relatar sua passagem pela educação infantil (se frequentou), destacando experiências positivas e negativas – e o que se recorda das professoras;
- ✓ Sua experiência no ensino fundamental (período de alfabetização); como via suas professoras - pontos positivos e negativos.
- ✓ Ainda na infância, qual era seu contato com a linguagem escrita fora da escola; e como foi sua aprendizagem na escola?
- ✓ Opção por curso no 2 grau – qual a contribuição do magistério (se cursou) para sua vida profissional;
- ✓ Escolha da profissão – o que as levou a Pedagogia? Quais as motivações? Como vê sua profissão?
- ✓ Qual a importância do ensino da escrita em sua opinião?
- ✓ Qual o método utilizado por suas professoras no processo de alfabetização? Você acredita que foram eficientes?
- ✓ De que forma você realiza atividades relacionadas com a escrita?

APÊNDICE 2

ROTEIRO PARA QUESTÕES VOLTADAS À VIDA PESSOAL DAS PROFESSORAS - ENTREVISTA

Dados de Identificação:

Nome:

Data de nascimento:

Em que cidade nasceu:

Onde vive atualmente:

Estado Civil:

Quais pessoas moram com você:

Sobre sua infância e familiares:

Como era a casa que você morou em sua infância?

Seus pais trabalhavam? Quais eram suas profissões?

Qual a escolaridade de seus pais?

Você tem irmãos? Qual a escolaridade deles?

Sua família era religiosa? Frequentava alguma igreja ou grupo religioso?

Onde você se encontrava com seus amigos? O que faziam?

Praticou algum esporte ou aprendeu a tocar algum instrumento?

Sua infância foi diferente da infância de seus filhos? Em que sentido? Houve uma melhora ou piora?

Havia alguma cobrança por parte de seus familiares quanto aos estudos?

Qual a escolaridade de seu marido? E sua profissão?

Onde seu (s) filho (s) estuda? Qual o critério para escolha da escola?

Formação Profissional

Há quanto tempo é professora? E por quais níveis de ensino já passou?

O que a levou a ser professora? Houve alguma influência em sua decisão? Ser professora é o que você imaginava?

Você acha que o curso de formação lhe preparou para o exercício da profissão? De que forma? Ficou alguma lacuna?

Se o curso não ofereceu muitos instrumentos, de que forma você aprendeu a ser professora?

Quais regras existem na escola que você teve que aprender? Como aprende? (observou, alguém explicou) dê exemplos.

Você utiliza conhecimentos de sua vida pessoal ou que aprendeu em outros campos de relação na sua prática profissional? Cite alguns exemplos

Você percebe alguma “troca” entre as professoras no que se refere às diferentes áreas de suas vidas? (Pessoal, profissional, etc.)

Quanto a Linguagem Oral e Escrita

Para você, o que é alfabetização? E como isso acontece na Educação Infantil?

Onde você encontra informações sobre esta linguagem e as formas de trabalhá-la?

Com que frequência você lê em sala de aula?

Que tipo de atividades você utiliza para trabalhar a L.O.E?

Quais são as maiores dificuldades de trabalhar esta linguagem?

O que você espera de seus alunos de Pré ao trabalhar a L.O.E?

ANEXOS

ANEXO 1 - ROTEIRO SEMANAL PARA PLANEJAMENTO.....38

ANEXO 2 - OBJETIVOS PROPOSTOS PARA O TRABALHO COM A
LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL NAS ETAPAS 0 A 3 ANOS E 4 A 5 ANOS.....38

ANEXOS

ANEXO 1

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS - DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Roteiro Semanal para Planejamento – Semana: _____

Educadora/Professora: _____ Modalidade/Turma/Turno: _____

Práticas Educativas	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
Chamada					
Roda da Conversa					
Momento da Leitura pelo professor, pela criança, contação					
Momento do Desenho Diferentes materiais de apoio					
Práticas de Movimento					
Cantos de atendimento diversificado sala e pátio					
Outras Atividades: Sequencia Didática/Projetos					

ANEXO 2:

O Município de São José dos Pinhais e a Educação Infantil

De acordo com a Resolução 02/2008 do Conselho Municipal de Educação de São José dos Pinhais, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 5 anos de idade, cujo objetivo é:

O desenvolvimento integral da criança em seus aspectos cognitivos, físico, psicomotor e sócio-afetivo, de forma a complementar a ação da família e comunidade, promovendo a interação com o ambiente físico e social, fornecendo-lhes os pré-requisitos necessários à continuidade do processo educativo.

O objetivo estabelecido esta de acordo com o que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010) e a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 – LDB.

De acordo com informações disponíveis no site do Município, as práticas pedagógicas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) são organizadas a partir dos eixos norteadores interações e brincadeiras e os professores (as) constroem seu planejamento diário de atividades com as crianças respeitando as seguintes orientações: em Atividades Permanentes e Sequências de Atividades/Projetos.

✓ Atividades Permanentes

Contemplam ações diárias ou com frequência semanal, não vinculada especificamente, a uma sequência de aprendizagens ou projeto didático. São permanentes porque pressupõem um tempo mais longo, para que a criança construa hábitos, desenvolva certos comportamentos, adquira familiaridade com os objetos ou ações.

O Departamento de Educação Infantil definiu as seguintes atividades permanentes para o trabalho com as crianças: “chamada”, “momento do desenho”, “roda da conversa”, “momento da leitura” e “cantos de atendimento diversificados”.

✓ Sequência de Atividades ou Projetos

Refere-se às atividades planejadas ao longo da semana para proporcionar experiências significativas às crianças nos campos: Identidade e Autonomia, Linguagens Artísticas (plástica, dança, música e teatro), Movimento, Linguagem Oral e Escrita, Conhecimento de si e do mundo: natural e social e Conhecimento Matemático.

Nas Sequências registramos detalhadamente como as atividades serão desenvolvidas considerando a graduação por etapas, ou seja, cada proposta deverá ter maior desafio que a anterior.

Nos Projetos, há sempre um produto final a ser compartilhado: montagem de contos favoritos, gravação de fitas com poesias declamadas pelas crianças e etc.

O trabalho com a linguagem oral e escrita

A Secretaria de Educação está em processo de construção do currículo da Educação Infantil. Assim, tem enviado aos CMEI's orientações quanto aos objetivos propostos para cada uma das linguagens/eixos movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, matemática e natureza e sociedade a fim de direcionar o trabalho dos professores (as).

A lista de objetivos⁹ propostos para linguagem oral e escrita foi organizada da seguinte forma:

Crianças de 0 a 3 anos

- ✓ Expressar-se oralmente em diferentes situações de interação;
- ✓ Comunicar-se por meio de gestos, expressões e movimentos;
- ✓ Participar de situações coletivas de comunicação, expressando-se com ou sem o apoio do adulto;
- ✓ Apreciar, manusear e escolher livros de literatura expostos no ambiente;
- ✓ Participar de situações de leitura planejadas pelo educador/professor;
- ✓ Recontar histórias ouvidas utilizando-se de recursos expressivos próprios;

⁹ As informações estão disponíveis no site: www.sjp.pr.gov.br

- ✓ Relatar situações, fatos, sentimentos e ideias do cotidiano;
- ✓ Demonstrar postura de leitor em situações que envolvam o faz-de-conta;
- ✓ Solicitar a leitura de diferentes livros de sua preferência;
- ✓ Compreender verbos que representam ações concretas (algum tipo de comando);
- ✓ Demonstrar habilidades orais por meio do uso de frases simples;
- ✓ Nomear ações representadas por figuras conforme contextualização;
- ✓ Reconhecer vozes comuns ao seu cotidiano;
- ✓ Participar e comunicar-se em espaços de conversa coletiva, apoiando-se não apenas na fala complementar do professor, mas também em sua memória e em seus próprios recursos expressivos;
- ✓ Acompanhar, reconhecer e recitar cantoria de parlendas, cantigas ou brincadeiras cantadas, expressando-se corporalmente, emitindo sonorizações, vocalizando com o apoio do professor;
- ✓ Vivenciar situações de narrativas literárias que lhe permita progressivamente narrá-las;
- ✓ Vivenciar situações de leitura de diferentes gêneros textuais em como reconhecer algumas características;
- ✓ Vivenciar situações de uso da escrita percebendo a semelhança gráfica entre a inicial de seu nome e a dos colegas;
- ✓ Descrever oralmente suas brincadeiras ou fatos do cotidiano;
- ✓ Distinguir a entonação do professor quando ele conta histórias e quando se comunica em situações cotidianas;
- ✓ Solicitar objetos, atenção ou ajuda por meio do choro, sons, palavras ou gestos;
- ✓ Atender quando for chamada por seu nome;
- ✓ Distinguir intenções (aprovação, negação, descontentamento) na fala do adulto;
- ✓ Responder a perguntas e solicitações simples;
- ✓ Acompanhar verbalmente contos de repetição a partir das narrações do professor;
- ✓ Nomear e identificar objetos do cotidiano em situações de comunicação para atender às suas necessidades;

- ✓ Participar da construção de texto oral com destino escrito pelo educador/professor (professor como escriba);
- ✓ Participar de acordo com suas hipóteses em situações significativas de escrita;
- ✓ Reconhecer e relatar sequências de histórias a partir das imagens/ilustrações de um livro;
- ✓ Organizar oralmente as etapas de uma instrução;
- ✓ Estimular a criança a expressar-se sobre textos que lhe forem lidos;
- ✓ Reconhecer repertório de contos de repetição lidos pelo professor;
- ✓ Utilizar as ideias transmitidas pela história utilizando como recursos elementos da linguagem verbal, no reconto das narrativas;

Crianças de 4 a 5 anos

- ✓ Observar a função da escrita em diferentes contextos, avançando gradativamente suas hipóteses de leitura e escrita;
- ✓ Ler símbolos convencionados e criados pelo grupo;
- ✓ Construir repertório pessoal de informações a respeito da língua escrita;
- ✓ Fazer tentativas de escrita do próprio nome na identificação de suas produções, nos seus pertences e nas brincadeiras e interações para conquistar progressivamente a escrita do nome próprio com total autonomia;
- ✓ Diferenciar textos escritos de outras formas de representação;
- ✓ Formalizar oralmente instruções específicas (regras de jogos, receitas);
- ✓ Conhecer diferentes formas de comunicação escrita;
- ✓ Participar de espaços de conversa coletiva, apoiando-se não apenas na fala complementar do professor, mas também em sua memória e em seus próprios recursos expressivos;
- ✓ Narrar e recontar histórias de repetição e/ou acumulativas com apoio nos livros, preservando os elementos da linguagem escrita;
- ✓ Reconhecer a semelhança entre a letra inicial de seu nome e as demais iniciais dos colegas que também possuem a mesma letra;
- ✓ Dialogar e formular perguntas em diferentes situações do cotidiano expondo suas ideias e criando pequenos discursos estruturados;

- ✓ Recitar parlendas e outros textos da tradição oral;
- ✓ Imitar o comportamento do adulto em situações de escrita e leitura em suas brincadeiras simbólicas;
- ✓ Experienciar situações de narrativas literárias que lhe permita progressivamente narrá-las;
- ✓ Conhecer narrativas literárias e desenvolver o comportamento leitor;
- ✓ Reconhecer as características e acompanhar a leitura de histórias, parlendas, histórias em quadrinhos, adivinhas, rimas, poemas e outros gêneros textuais;
- ✓ Diferenciar narrativas orais das leituras de histórias;
- ✓ Nomear características comuns em diferentes textos do mesmo autor;
- ✓ Identificar diferentes gêneros literários;
- ✓ Relacionar texto e imagem ao antecipar sentidos na leitura;
- ✓ Narrar acontecimentos a partir de situações vivenciadas;
- ✓ Relatar fatos e histórias com sucessão ordenada de acontecimentos;
- ✓ Expressar oralmente suas ideias sobre um relato apresentado ao grupo por um colega ou pelo professor;
- ✓ Proceder à escuta e reproduzir diálogos em diferentes situações de aprendizagem;
- ✓ Recontar histórias de repetição a partir das narrações do professor;
- ✓ Reconhecer os nomes de seus colegas;
- ✓ Narrar pequenos discursos estruturados;
- ✓ Comunicar recados compreendendo os assuntos tratados;
- ✓ Construir texto oral individual e/ou coletivo com destino escrito tendo o educador/professor como escriba;
- ✓ Antecipar oralmente pequenos textos a partir de imagens e ilustrações;
- ✓ Reconhecer nomes e características principais dos personagens das histórias ouvidas;
- ✓ Reconhecer a função da escrita como instrumento para nomear/ identificar pertences e objetos;
- ✓ Fazer uso da escrita de acordo com suas hipóteses em situações significativas;
- ✓ Compreender a função da escrita em diferentes contextos;
- ✓ Identificar e diferenciar tipos de livros e nomeá-los;

- ✓ Diferenciar letras, números e símbolos;
- ✓ Familiarizar-se com o ato de escrever, seguindo suas próprias hipóteses sobre a escrita;
- ✓ Relacionar passagens da história com um fato real;
- ✓ Vivenciar jogos simbólicos nas quais tenham acesso a diversos materiais gráficos como blocos para escrever, talões impressos, livros de receitas e etc.